

1 | 2011

Første steg

TIDSSKRIFT FOR FØRSKOLELÆRERE FRA UTDANNINGSFORBUNDET



Matematikk og naturfag vil ha mer plass i barnehagen

Vi besøker transparente Slagen barnehage

Barnehagen må bli en utdanningsarena
– for praksisstudentene

Lær sjiraffspråk

IKT styrker barns lese-
og skrivelæring

Møt Lars Løvlie

Uenighet om
kartlegging



(foto: Tore Brøyn)

Rekruttering og lønn

Førskolelærermangelen er – relativt sett – økende. En stor utbyggingstakt gjennom flere år for å skaffe tilnærmet full barnehagedekning er ikke blitt fulgt opp med tiltak for å sikre den lovbestemte pedagogtettheten i barnehagene. Andelen pedagoger i barnehagene er 6 prosent lavere på landsbasis nå enn i 2004, og Norge ligger i bunnsjiktet i Europa når det gjelder pedagogandelen i barnehagen.

Forslag til tiltak? Kunnskapsminister Kristin Halvorsen gir faktisk klar beskjed: Førskolelærerlønna må opp! Førskolelærerne er trolig de som ligger dårligst an lønsmessig av alle med treårig høgskoleutdanning. Halvorsen utfordrer i Aftenposten kommunene; som eiere av om lag halvparten av landets barnehager er de i høyeste grad med på å styre førskolelærerlønna. Nå må kommunene bevise at de tar på alvor sitt ansvar for den viktigste delen av utdannings-systemet, selve grunnmuren, nemlig barnehagene, der førskolelærerne er ment å være kvalitetsgarantistene.

Mange førskolelærerutdannede har valgt andre arbeidsplasser enn barnehagen nettopp på grunn av den elendige lønna, og jeg er enig med Halvorsen når hun sier hun tror høyere lønn vil få mange av disse til å vende tilbake til barnehagen.

Førskolelærermangel fører til dårligere barnehager, som Utdanningsforbundets leder Mimi Bjerkestrand sier til Aftenposten i januar.

– Det er ikke mulig å oppfylle læringskravene uten pedagoger. Det er mulig å ha «barne-tilsyn», men det er ikke mulig å lage en god barnehage, sier Bjerkestrand, som etterlyser en nasjonal dugnad for å skaffe førskolelærere nok, slik vi har hatt en nasjonal dugnad for å skaffe barnehageplasser nok.

Tiltak? Gjør som kunnskapsministeren sier! Men hun, det vil si staten, må om nødvendig fremme tiltak som i sin tur får kommunene til å følge opp! I tillegg kan man jo vurdere å gjøre studiet faglig mer krevende samt innføre opptakskrav (det skal for øvrig bli spennende å se hva det nye utvalget ledet av førsteamanuensis Gunnar Stave ved Høgskolen i Volda kommer fram til. Utvalget skal blant annet levere forslag til faglige kjennetegn for en ny førskolelærerutdanning og vedta nasjonale retningslinjer for de ulike programmene i førskolelærerutdanningen. Utvalget skal levere før 20. januar 2012, og planlagt oppstart for en ny førskolelærerutdanning er høsten 2012).

Realfag

Matematikk eller naturfag i barnehagen, kan det være bra? Blir det ikke «skolske» barnehager av slikt? Jeg har besøkt en matematikkbarnehage og en naturbarnehage med stort innslag av systematisk naturfaglig arbeid – se reportasjer i denne utgaven. Men alt på lekens grunn, med unger som i alle fall for mitt blikk virket storfornøyde. Mange barn som får slike tilbud, vil forhåpentlig ta med seg en interesse for realfag videre i utdanningsløpet.

Arne Solli

Første steg

Et tidsskrift for førskolelærere
utgitt av



Ansvarlig redaktør:

Arne Solli
arnsol@udf.no
tlf 24 14 20 31 | 24 14 20 00,
913 72 699

Abonnementskonsulent:

Hilde Aalborg
hilde.aalborg@utdanningsforbundet.no
tlf 24 14 22 45
faks 24 14 21 50

Annonsekonsulent:

Randi Skaugrud
tlf 24 14 20 61
rs@utdanningsnytt.no

Grafisk design og illustrasjon:

Karl Rikard Nygaard
karl.rikard@nygaard-martinsen.no
tlf 48 28 68 08

Trykk:

Aktietrykkeriet AS
1900 Fetsund

ISSN 1504-1891

Besøksadresse:

Hausmannsgate 17, Oslo

Postadresse:

Første steg,
Utdanningsforbundet,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

Tekst- og fotobidragssytere til
Første steg aksepterer at deres tekster
og fotografier/illustrasjoner også gjøres
tilgjengelige via internettet.



Nynorsk for dei minste

www.nynorsksenteret.no/born/
 opplegg og idéar • Nynorske animasjonsfilmar • aktivitetssider for born
 boktips sorterte etter tema • leik med språket • musikk tips

Nynorsksenteret
 Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa

Første steg nr. 1/2011

februar/mars

De pedagogiske lederne Ivan Telatin (t.v.) og Frode Strand, høgscolelektor Svein Aastrup og styrer Marte Mina Sjøvold har vært pådriverne i utviklingsarbeidet med matematikk i Maritvold barnehage SA i Verdal (foto: Arne Solli).



Matematikk og realfag

- 06** Rapport fra Matematikksenterets barnehagekonferanse i Trondheim.
- 08** Maritvold barnehage i Verdal satser på matematikk.
- 10** Svensrud Naturbarnehage lar barna utforske naturen til lands og til vanns.

Andre reportasjer

- 12** I Siggerud gård barnehage i Ski er det ikkevoldskommunikasjon – IVK – som gjelder. Her praktiseres sjiraffspråket, som er langt å foretrekke framfor ulvespråket.
- 24** Dagens barnehage er Slagen barnehage i Tønsberg, der det arkitektonisk er forsøkt lagt opp til optimal kommunikasjon mellom barn og voksne.

Møtet

- 18** Vi har intervjuet Lars Løvlie, som ikke er i tvil om at det er i barnehagen vi finner dannelsesperspektivet i våre dager.

Fagartikler

- 22** Arne Trageton mener IKT er egnet til å styrke også barnehagebarns lese- og skrivefærdigheter, og han er ikke redd for at IKT skal føre til «skolifisering».
- 30** Margun Boge og Gunvor Amalie Markhus mener praksislærerne må bli flinkere til å formulere premissene for førskolelærerstudenter i praksis.
- 38** Ingeborg Tveter Thoresen sier at det å oppdra barn er noe annet i barnehagen enn i hjemmet.

Forskningsrådets sider

- 34** Dag Øyvind Lotsberg påpeker at foreldre ikke lenger kniver om barnehageplassene, nå kniver barnehagene om barna. SOL-

prosjektet gir et bilde av hvordan styrerne ser på denne utviklingen.

Kurs og diverse

- 14** Mona Nicolaysen er en premiert essayforfatter. Hun skriver om *Udefinerbare materialer som motmakt til kjønnsstereotypier?*
- 37** Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen forsøker å motvirke nedprioriteringen av estetiske fag i barnehagen gjennom å premiere barnehager som utmerker seg innen kunst, kultur og kreativitet.

- 47** Våre vårkurs er som vårblomster – plukk en og nyt den!

Debatt og innspill

- 41** Unni Bleken svarer Thomas Moser i kartleggingsdebatten.
- 42** Bernt Andreas Hennum mener kartlegging er et brudd med barnehagens tradisjoner.
- 46** Sigurd Aukland betegner den norske barnehagedebatten som svart-hvit og at debattantene står i fare for å la det bestående sperre for barnets beste.

- 48** Kathrine Mathilde Fagereng spør om de matvanene vi selv er blitt innpodet, nødvendigvis er de beste også for barna?

- 49** Loveleen Rihel Brenna kritiserer Utdanningsforbundet for å ha hindret henne i å legge fram sitt syn på Brenna-utvalgets arbeid med dannelsesbegrepet under styrerkonferansen i Stavanger.

Faste spalter

- 17** **Med studentblikk:** Torstein Nielsen Hole etterlyser et kvalitetsløft etter NOKUTs sluttrapport om førskolelærerutdanningen.
- 29** **På siden:** Einar Juell og Jon Kaurel har lite til overs for økonomiske statistikeres tvilsomme engasjement i barnehage-spørsmål.
- 45** **Kontaktforum barnehage:** En korrekt praktisering av pedagognormen vil gi flereførskolelærere og bedre forutsetninger for kvalitetsutvikling i barnehagen, mener Elin Bellika.
- 50** **Jus:** Skal du ha ferie i år? Les hva Kirsten Bache Dahl skriver om ferieavvikling.
- 51** **Med styrerblikk:** Liv Hjertø sier førskolelærere må være i stand til å se hva som skjer og ha mot til å handle.

Alt usignert stoff er skrevet av redaktøren.

NESTE NUMMER: Første steg nr. 2/2011 har utgivelsesdato 27. mai. Harald Grimen skriver om profesjonelt ansvar, Asma Butt og Zebun Nisa drøfter hva som er sunn mat i barnehagen, og Line Iren Bye spør om noen kan sende henne hudfargen. Det blir mer stoff om barnehagearkitektur og sikkert nye bidrag til kartleggingsdebatten. Vi håper å få til et møte med Maria Øksnes, og Hillevi Lenz Taguchi bidrar i spaltene igjen.

BARNEHAGEKONFERANSEN 2. OG 3. MAI 2011 OSLO



Nordiske Impulser

RELASJONSARBEID GJØR EN FORSKJELL

DEN GAMLE OPERA

Vi legger stor vekt på at det skal være en flott ramme rundt denne konferansen. Vi har derfor lagt arrangementet til Folketeateret (den gamle opera) som tilbyr de aller beste forhold både for foredragsholdere og deltakere.

PRAKTISK INFORMASJON

Det koster kr 2 950,- å delta (kr 2 750,- dersom man melder på 4 eller fler.) Dette omfatter lunsj begge dager og materiell. I tillegg byr vi på et glass vin, øl eller mineralvann rett etter første dag.

Vi inviterer også til middag i Restaurant FOLK (tapas buffet).
Pris kr 295,-.

Påmelding og mer informasjon:
www.utviklingsforum.no

Du har sikkert opplevd det selv – både i forhold til barn og voksne: Uten gode relasjoner og god kommunikasjon kommer vi ingen vei med arbeidet i barnehagen. Nyere forskning viser det samme. Derfor skal konferansen Nordiske Impulser 2011 handle nettopp om dette.

Vi har som vanlig funnet frem til noen av de beste fagfolkene i Norden:

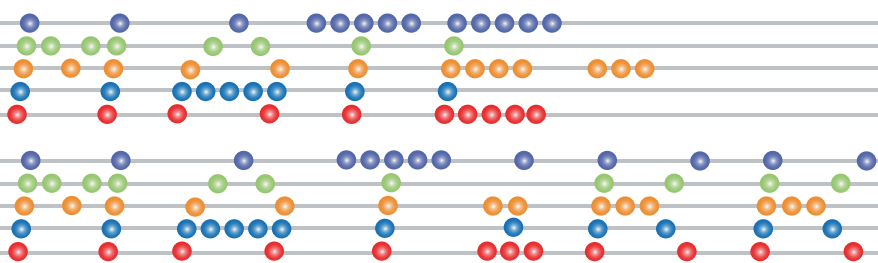
- **Berit Bae** presenterer ny forskning om relasjoner mellom voksne og barn og drøfter hvordan anerkjennelse i dagligdagse dialoger byr på mange utfordringer.
- **Charlotte Palludan** viser hvordan sosiale og kulturelle forskjeller videreføres i barnehagen og hvordan anerkjennelsen fordeles ulikt.
- **Ben Furman** viser hvordan prinsippene om en løsningsorientert tilnærming til barn også kan anvendes på lederskap og samarbeid.
- **Urtsula Schober** har i sin forestilling fokus på den lekne, empatiske og dramatiske pedagogen.
- **Torgeir Alvestad** presenterer ny forskning om små barn som kompetente forhandlere.

I tillegg vil du som vanlig bli kjent med noen av de beste barnehagene i Norge, Sverige og Danmark. Nordiske Impulser garanterer gode møter mellom relevant forskning og god praksis.

HJELP TIL LOKALT UTVIKLINGSARBEID

For at mest mulig av den kunnskap og inspirasjon vi tilbyr på konferansen skal få konkret betydning for arbeidet i din barnehage, vil vi i samarbeid med foredragsholderne utvikle materiell som du kan bruke når du kommer hjem.

ARRANGØRER: UTVIKLINGSFORUM, SEBU KOMPETANSE, BARNEHAGEFORUM OG PEDAGOGISK FORUM



...begynner i barnehagen

- Vi må begynne i barnehagen, sier Tone Dalvang ved Forum for matematikkmestring ved Sørlandet kompetansesenter. Hun forteller om bekymringsmeldinger fra lærere, og hun synes det er synd å få beskjed så sent. Da har barnet alt vært gjennom både barnehagen og småskoletrinnet, og da er det ofte blitt for sent.

Bedre før var er arbeidsprinsippet for seniorrådgiver Tone Dalvang og hennes kolleger ved Forum for matematikkmestring (fram til 2006: Forum for matematikkvansker). Rett før jul deltok hun på Matematikksenterets barnehagekonferanse 2010 i Trondheim sammen med blant andre Tessa Livingstone, tidligere BBC-medarbeider og nå frilanser, Janet Mock, lærer og matematiker fra delstaten Washington i USA, og Solveig Hareide og Kari Hansen fra NRK Supers serie om den talletende dragen Kosinus, et program for barn i alderen tre til seks år.

Tidlig matematikkglede – stor effekt! var mottoet for barnehagekonferansen som ble arrangert av Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen (Matematikksenteret) i samarbeid med Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim. Matematikksenteret er en sentral aktør i Kunnskapsdepartementets realfagsstrategi *Realfag for framtida 2010 – 2014*. Senteret holder til ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim. Konferansen før jul ble arrangert i DMMHs lokaler. Dette var første gangen senteret arrangerte en matematikk-konferanse for barnehagepersonell, og representanter for nær 30 barnehager, de fleste trønderske, deltok. I tillegg var universitets- og høgskolesektoren representert ved utsendinger fra lærerutdanning fra hele landet.

MIO

Matematikksenteret ved NTNU og Forum for matematikkmestring ved Sørlandet kompetansesenter er offisielle samarbeidspartnere.

Produsent Kari Hansen (t.v.) og programleder Solveig Hareide står bak Kosinus, NRK Supers matematikkprogram for barn i alderen tre til seks år. Kosinus er eventyr og underholdning som fører til læring. Den som skaper forviklingene, dragen Kosinus, er her i ferd med å spise et 3-tall, som vanlig uten ha lov til det!

I tillegg kommer andre løserer tilknyttede samarbeidspartnere i Norge, Sverige og Danmark.

Tone Dalvang er en av deltakerne i MIO-prosjektet, som springer ut av Forum for matematikkmestring. MIO, et observasjonsmaterieell til bruk i barnehagen, står for *Matematikken – Individet – Omgivelsene*. MIO er ment som støtte til arbeidet med tall og matematikk ut fra rammeplanen, å legge til rette for en god utvikling når det gjelder barnas tallforståelse og glede av å arbeide med egnede matematiske oppgaver, samt å fange opp de barna som trenger mer oppfølging enn andre. MIO ble utgitt i hefteform av Aschehoug Forlag i 2008.

– MIO er et observasjonsmaterieell, ikke et kartleggingsmaterieell, presiserer Dalvang. – MIO kan misbrukes. Det blir feil å normalisere at alle barn skal dokumenteres via et skjema. Det blir feil å tro at observasjon alene gir et riktig bilde av et barns kunnskaper og ferdigheter.

Arbeidet med matematikk i barnehagen er uten tvil motivert ut fra et behov for å redusere forekomsten av matematikkvansker hos skoleelever. På forumets nettside leser vi at «10 –

Tone Dalvang presenterte observasjonsmaterieellet *Matematikken – Individet – Omgivelsene* (MIO) som et tilbud til arbeidet med tall og matematikk i barnehagen. MIO er utviklet ved Forum for matematikkmestring ved Sørlandet kompetansesenter, der Dalvang er seniorrådgiver.



Tessa Livingstone, tidligere BBC-medarbeider og nå selvstendig næringsdrivende og frilans foredragsholder og forfatter, arbeider med de fleste spørsmål som angår barns læring, helse og velferd. Hun var opphavskvinnen til og ansvarlig produsent for blant annet BBC-serien *A Child of Our Time*, som begynte i 2000 og som skal gå til 2020.



Janet Mock underviser til daglig kommende matematikklærere ved Western Washington-universitetet i den amerikanske delstaten Washington. På barnehagekonferansen spurte hun blant annet om når blir det vi gjør i våre første leveår til matematikk? Og det er mye som kan inngå i matematikk, som det å oppdage, utforske, forklare, forutsi, m.m.



- Matematikkoppgaver for barn trenger ikke alltid være så enkle, det kan godt være oppgaver barna må arbeide med en tid, sier høgskolelærer Gerd Åsta Bones, prosjektleder ved Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen. Bones var konferansens vert på vegne av Matematikksenteret og DMMH.



15 % av elevkullet står i fare for å gå ut av ungdomstrinnet uten å beherske de fire regningsartene med dagens undervisning i matematikk. Om lag 20 % av alle grunnkurselever i videregående skole har 'manglende matematikkferdigheter' ...». Utdanningsdirektoratet har gitt Sørlandet kompetansesenter i oppdrag å koordinere arbeidet med å styrke barns og unges matematikkferdigheter og blant tiltakene nevnes å «holde kurs for barnehager, skoler og PP-tjeneste over hele landet».

Barn i vår tid

Tessa Livingstone er ansvarlig for BBC-serien *A Child of Our Time*, en serie som følger barn fra de er nyfødte til de er 20. Serien begynte i 2000 og barna er med andre ord blitt 10 – 11 år gamle idet dette leses.

Livingstone sier at barn er født med en viss form for tallforståelse: - De har tall i kroppen før de egentlig forstår tall.

Denne tallforståelsen hos barna gjelder det å utnytte fra et tidlig tidspunkt. Små barn danner 300 000 nye hjerneceller per minutt. Denne enormt voksende hjernekapasiteten gjelder det å utnytte til matematikkens og barnas matematikkledes beste.

Livingstone er interessert i barn og matematikk, men også i barn og læring generelt og i kjønnsaspektet ved læring, blant annet i voksnes forskjellsbehandling av barn ut fra kjønn.

En av filmsnuttene hun presenterte på konferansen viste voksne som fikk passe små barn de ikke kjente fra før. Det de voksne ikke viste, var at jentene var kledd som gutter og vice versa. Filmsnuttene klarte tydelig å få fram at de voksne hadde en forskjellig tilnærming til behandlingen av jenter og gutter, og de voksne ble forlegne da de fikk vite hvem som egentlig var jenter og gutter.

Livingstone mener våre voksne forventninger til jenter og gutter bidrar til å forme jenter og gutter læringsmessig. Dette gjelder også det å lære matematikk, tradisjonelt et «guttefag». I 2009 gjorde engelske jenter det bedre

enn guttene i matematikk for første gang – kanskje som følge av et systematisk likestillingsarbeid?

Den tallspisende dragen

Norsk rikskringkasting er trolig vårt eneste massemedium som tar matematikkopplæringen av de yngste på alvor. *Kosinus* heter NRK Supers programserie for tre- til seksåringer, som produseres av NRKs avdeling på Tyholt i Trondheim. Produsent er Kari Hansen og programleder er Solveig Hareide, sistnevnte også kjent som programleder for ungdoms- og vitenskapsprogrammet *Newton*.

Hovedpersonene er den tallspisende dragen *Kosinus* som stadig havner i vansker fordi han har spist et tall han ikke burde spist. Den som må hjelpe *Kosinus* ut av vanskene er Solveig, som sammen med seerne må løse passe enkle, passe vanskelige matematiske oppgaver for å kunne hjelpe.

– Noen spør om ikke *Kosinus*-figuren er for skummel for så små barn. Jeg mener den ikke er det, men *Kosinus* havner i mange situasjoner som barna nok synes er skumle, sier Hareide.

(Hun legger til at navnet *Kosinus* ble valgt fordi det gir assosiasjoner til både kos og nuss, hyggelige begreper for barn. Matematisk er imidlertid *kosinus*, eller *cosinus*, å forklare slik ifølge Caplex: «*cosinus*, *mat.*, er i en rett-vinklet trekant forholdet mellom en vinkels hosliggende katet og hypotenusen.» Resten får du finne ut selv!)

Noen nettadresser

www.matematikksenteret.no
ms@matematikksenteret.no
www.statped.no/sorlandet/matematikk
www.matematikkiagder.no
www.tessalivingstone.co.uk
tessajlivingstone@gmail.com



- Den største utfordringen med matematikk i barnehagen er det ikke barna som representerer, men de voksne, sier Else Devold. Hun sitter blant annet i styret for Landslaget for matematikk i skolen (LAMIS). På konferansen ga hun deltakerne en innføring i matematikk innenfor rammene av lek, som for eksempel danselek, kortspill og papirbretting.



Matematikkbevisste verdalinger

Det kullet Maritvold barnehage i Verdal i Nord-Trøndelag sender til skolen kommende skoleår, blir det første som har nytt godt av tre år med systematisk opplæring i matematikk i denne barnehagen. Maritvold satser på matematikk på lekens grunn.

Matematikk er viktig i Maritvold barnehage i Verdal. Matematikk er satsingsområde – men leken er viktigst. Derfor må de to fusjonere, og i Maritvold barnehage er matematikkleken en selvfølgelig del av hverdagen. Ett uttrykk for Maritvold barnehages vektlegging av matematikken er det faktum at hele 10 av de 78 påmeldte deltakerne til Matematikksenterets barnehagekonferanse før jul kom fra Maritvold (se sidene 6 og 7).

– Vi har lenge vært opptatt av matematikk her i Maritvold barnehage. Vi så et behov for økt kompetanse i faglig evaluering og pedagogisk dokumentasjon for å styrke vårt eget tilbud til både barna, foreldrene, og førskolelærerstudenter i praksis hos oss, sier styrer Marte Mina Sjøvold. – Derfor kontaktet vi våren 2007 Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT) med vårt ønske om faglig skolering i matematikk. Vi fikk kontakt med Svein Aastrup, høgskolelektor i matematikk, som ble vår veileder. Det å få en veileder hjalp oss til å finne fokus og struktur i det arbeidet vi ønsket å gjennomføre.

I tillegg er vi glade for å ha fått til en avtale med Matematikksenterets avdeling her i Verdal. (Matematikksenteret er en avdeling ved NTNU, se sidene 6 og 7, Red.s anm.)

Dermed fikk barnehagen og HiNT etablert et forprosjekt 2007 – 2008 med barnehagens praksislærere og Aastrup som deltakere. Forprosjektet synliggjorde at hele personalgruppen måtte inkluderes i det systematiske arbeidet, og det ble ved hjelp av midler fra HiNT gjennomført et utviklingsarbeid i 2008 – 2009. Dette utviklingsarbeidet ble vurdert som så vellykket at Aastrup fikk FoU-midler til videreføring av arbeidet i 2009 – 2010.

– Matematikk er et nytt fag for førskolelærere og et nytt fag i profesjonsstudiet, sier Sjøvold. – Vi ble imidlertid etter hvert klar over at omverdenen begynte å stille visse krav til oss på områder der vi så vi kunne bli bedre.

Matematikk i hverdagen

I dag har førskolelærerstudentene ved HiNT matematikk som en del av studiet, men slik har det ikke vært lenge. Rent generelt bærer

norske førskolelærere kanskje på en viss skepsis til matematikk i barnehagen, en skepsis fostret av egne erfaringer med faget.

Personalet ved Maritvold barnehage skiller seg neppe fra gjennomsnittet i befolkningen i så måte, mener pedagogisk leder Frode Strand. Strand, som selv ikke hadde matematikk som fag da han tok utdanningen ved HiNT, sier imidlertid at den gjennomgående meningen i personalet i dag er at de skulle ønske de selv hadde fått møte matematikken på den måten barna i Maritvold barnehage nå får møte faget.

– Vi arbeider med matematikk sammen med barna ut fra en erkennelse av matematikken hele tiden omgir oss i det daglige, sier Aastrup. – Nå lærer vi egentlig ikke barna matematikk, det vi gjør er å gi dem et grunnlag for bedre å forstå matematikk senere. Vi tar utgangspunkt i barnas begrepsforståelse og språk.

– Vi voksne i barnehagen må legge vekt på å bli godt kjent med barna, fortsetter Aastrup, – da oppdager vi at de kan mer enn hva vi tror, men de bruker andre ord på ting.

Han mener opplegg som det i Maritvold barnehage er en god forebygging av matematikkvansker senere i barns oppvekst: – Mange barn «møter vegg» i fjerde eller femte klasse, når matematikken blir mer abstrakt. Til da har de vært med på ferden uten at noen har oppdaget at de mangler de elementære begrepene, men på mellomtrinnet avsløres de. Jeg mener



Tallfortrolighet er viktig i Maritvold barnehage. Tallene på gulvet brukes blant annet til «talldansen» eller «tulledansen», der barna trækker fra tall til tall og stopper på signal – hvilket tall ble det? Her vektlegges tallsymbolene og det å koble dem til konkrete mengder.



På bordet ser vi en enkel skålvekt. Hva er tyngst, kikkerten nærmest eller det mye mindre krydder glasset i den andre vektskålen? I dette eksperimentet berøres blant annet materialers egenvekt. Her er det viktig at barna får uttrykke sine reaksjoner og resonnementer.



F.v. de pedagogiske lederne Ivan Telatin og Frode Strand, så Svein Aastrup, høyskolelektor i matematikk og veileder fra HiNT, og Marte Mina Sjøvold, styrer ved Maritvold barnehage. De fire har skrevet rapporten «Se, en tokant ...» – et utviklingsarbeid med matematikk i barnehagen 2008 – 2010. Den aktuelle barnehagen er private Maritvold barnehage SA, og rapporten er publisert av HiNT, avdeling for førskolelærerutdanning. Maritvold har ca 50 barn i alderen null til seks år, fire pedagogiske ledere, sju barne- og ungdomsarbeidere samt styreren. Barna i alderen null til tre holder til i sin base, og barna opp til seks års alder holder til i sin. Barnehagen holder til i en verneverdig bygning i Verdal sentrum.

Interesserte som kan tenke seg å lese rapporten fra utviklingsarbeidet i Maritvold barnehage, kan sende en e-post til post@maritvold.no, eventuelt til Stein Aastrup, svein.aastrup@hint.no.

opplegg som dette kan hjelpe disse barna.

Matematiske begreper som samtidig er hverdagsbegreper, som kort, lang, tung, lett, liten, stor, og så videre, utgjør slike elementære begreper. Når barna tilegner seg begrepsforståelsen, påvirker det også språkutviklingen deres, de får et rikere og mer nyansert språk, og et rikere språk stimulerer barnas tenkeevne.

Ikke «skolsk»

- Gjennom samarbeidet med Svein (Aastrup) har vi lært å se hva matematikk kan bety for barn, sier pedagogisk leder Ivan Telatin. - Ingen av oss tenker lenger på om det noe poeng med matematikk i barnehagen.

- Sveins måte å veilede oss gjennom prosjektet på, har betydd en sikring mot «det skolske», sier Telatin.

For leken er viktig, som Aastrup gjerne understreker. Han advarer mot å praktisere matematikk med riktig svar som mål. Han mener den dagen «riktig svar» blir det viktigste ved matematikk i barnehagen, begynner vi å skape matematikkangst hos barna, det motsatte av hva formålet med matematikk i barnehagen må være.

- Vår matematikk er ikke faktaorientert, men heller erfaringsorientert, sier Strand. - Vi vil finne fram til det ungene har i seg.

Og det er ikke lite barna har i seg, ifølge Strand. I Maritvold barnehage har de bygd

hoppbakke med kurvepunkt, fallgrense og poengpunkt! Heller avansert, selv for barn i mer enn middels skiinteresserte Nord-Trøndelag. I leken konsentrerte barna seg om antallet poenggivende (tellende) hopp før og etter lunsj – en øvelse i forståelse for antall som en del av skilek. En annen dag var hopplengdene det som gjaldt. Barna målte med meterstokk og noterte på flippover – en øvelse i forståelse av lengder.

- Vi ble tidlig klar over at dersom prosjektet skulle ha noe for seg, måtte alle de voksne i barnehagen delta, sier Aastrup. - Prosjektet har hele tiden vært rettet mot personalet og mot praksisstudentene. De studentene som har vært i praksis i Maritvold barnehage beskriver at de gjennom praksis og fagdidaktiske opplegg har fått et tydeligere bilde av faget og av matematikkfagets plass og betydning i barnehagen.

Foreldrene har naturligvis hele tiden vært informert, og matematikken har vært tema på mer enn ett foreldremøte. Noe skepsis er blitt luftet, men som Strand sier: - De ser at ungene utvikler seg.

Nå er prosjektet i Maritvold barnehage avsluttet, men Aastrup ser for seg framtidig forskning, for eksempel på hvordan barna som skal begynne på skolen til høsten vil klare seg i årene framover, ikke bare i matematikk, men også for eksempel språkutviklingsmessig og når det gjelder sosial kompetanse.



Sommerdag på Tyrifjorden. Barna har elementært båtvett, hvilket inkluderer bruk av redningsvester. Båten tar inntil 20 barn, og det er alltid minst tre voksne med – alle ansatte har livrednings- og førstehjelpskurs ettersom sikkerheten er høyprioritert i en naturbarnehage som denne (foto/copyright Svensrud Naturbarnehage).

En barnehage full av forskerspirer

Svensrud Naturbarnehage stod for en av presentasjonene på *Forskerspirer i barnehagen*-konferansen 7. og 8. februar. Spesialiteten er fugleliv, men ellers lærer Svensrud-barna om livet i naturen både til lands og til vanns.

Naturen er rik på liv. Under skosålen til en voksen person, én centimeter ned i grunnen, bor det rundt 5000 individer av forskjellige slag, opplyser styrer Knut Emil Kolstø i Svensrud Naturbarnehage i Hole kommune i Buskerud – nærmeste by er Hønefoss. Svensrud Naturbarnehage ligger få minutters gange fra Tyrifjorden, der barnehagen har sin egen båt liggende.

På *Forskerspirer i barnehagen*-konferansens andre dag (8. februar) stod Kolstø for presentasjonen *Kast loss – båt som læringsarena*. Årets konferanse ble som de tidligere arrangert i Lærernes hus i Oslo, i et samarbeid mellom Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen og Utdanningsforbundet.

Den kommunale naturbarnehagen har holdt på i 13 år, først som énavdelings, etter hvert som fireavdelings barnehage. I dag huser barnehagen 82 barn fordelt på to småbarns-

og to storebarnsavdelinger. Felles for alle barna er at de er ute hele dagen, alle dager, uansett vær, men dog med forbehold for sterk kulde (utegrensen går ved maksimum 10 minusgrader for de minste, ved 15 for de større barna). Det vanlige er at barna søker ly i et telt eller i barnehagens lavvo.

– Vi ansatte har i stor grad fått forme barnehagen etter eget hode, sier Kolstø som har vært med fra begynnelsen, først som pedagogisk leder, siden som styrer. – Vi har tilgang til et stort skogsterreng der vi har merket opp tre kjerneområder. De to småbarnsavdelingene deler det ene kjerneområdet,

Dette er et fuglekarnapp! Det er laget av netting med ruter store nok til at småfugler kommer igjennom. Barna kan så stå inne i bygningen og kikke gjennom vinduet med fuglene bare noen centimeter unna. Fugletitting er høyt prioritert i Svensrud Naturbarnehage (foto: Arne Solli).



Styrer Knut Emil Kolstø har vært med på å bygge opp og utvikle Svensrud Naturbarnehage helt fra begynnelsen av – bak Kolstø skimtes barnehagens lavvo. Naturbarnehager har en tendens til å tiltrekke seg menn, og i

Svensrud Naturbarnehage er sju av de 17 ansatte menn. Når dette leses, er dessuten alle stillingskategorier besatt uten bruk av dispensasjoner! Kolstø kan kontaktes via knutemil@msn.com (foto: Arne Solli).



Dette er innsiden av en fuglekasse, og fuglekasser er noe Svensrud-barna arbeider flittig med. De fleste av dem har en fuglekasse hjemme, eller hjemme hos beste-foreldrene. Barna følger nøye med på livet i fuglekassen gjennom hele sesongen. Barnehagen har 150 fuglekasser ute i skogen som barna fører logg over. Og nede ved båtplassen i Tyrifjorden har barnehagen en andekasse (foto/copyright Svensrud Naturbarnehage).



Vannkikkerten gir gode muligheter til å studere dyre- og insektslivet på sjøbunnen (foto/copyright Svensrud Naturbarnehage).



Håven er et uunnværlig redskap i strandkanten. Annet utstyr som er standard når barna er på tur er kniver, luper, oppbevaringskar, m.m. (foto/copyright Svensrud Naturbarnehage).

de to storebarnsavdelingene har hvert sitt. Her har barna gode muligheter for utforskning av dyre- og planteliv hele året, og i tillegg fine skiforhold om vinteren.

Men så var det livet i båt da: – I 2009 kjøpte vi en båt spesielt tilpasset oss, og den er i bruk fra mai til oktober. Den tar inntil 20 barn, og vi er alltid tre voksne med i båten. Tyrifjorden og dens nordøstre arm Steinsfjorden byr på enorme muligheter for naturopplevelser, fiske, lek og læring, sier Kolstø.

Tyrifjorden med et største dyp på 295 meter er Norges femte største innsjø. Steinsfjorden er forholdsvis grunn og blir raskt varm og god å bade i om sommeren. I tillegg er Steinsfjorden rik på kreps.

– Vi reiser sjelden mer enn en times vei med båten, for barna blir fort rastløse av å måtte holde seg i ro så lenge. Derimot er de ganske så væruavhengige, nesten mer enn oss voksne.

Stor informasjonsvirksomhet

– Barnehagen ble grunnlagt som en naturbarnehage, og de første årene reiste spesielt interesserte foreldre både en mil og mer for å bringe og hente i barnehagen. Disse foreldrene visste hva det dreide seg om, sier Kolstø.

– De siste årene har det skjedd en stor utbyg-



ging av boligfelt og annen bebyggelse i barnehagens nærområde, og de foreldrene som henvender seg til oss nå er ofte ikke spesielt naturinteresserte, de vil bare ha en barnehageplass. Derfor legger vi nå stor vekt på grundig å informere foreldrene om hva slags barnehage dette er. Vi arbeider mye med å dokumentere virksomheten vår på internettet, vi har sju kameraer i barnehagen og vi publiserer rundt 40 000 bilder per år, sier han. – Dette arbeidet ser jeg på som vellykket, våre nettsider er kanskje kommunens best besøkte. Barna er ikke de minst ivrige til å vise foreldre og besteforeldre hva som ligger der, «der er jeg på fiske- tur, på båttur, på skitur».

Barnehagen har både akvarium og terrarium. Her kan barna følge hele livssyklusen til innvånerne. Fisker og insekter finner de selv. Gjedda ble riktig nok ikke så gammel som akvariefisk, grunnet tekniske problemer med akvariet (foto/copyright Svensrud Naturbarnehage).

Barnehagen har rundt 10 ledige plasser ved åpningen av hvert enkelt barnehageår, og antallet søkere ligger jevnlig på ca 15.

Samarbeid med HiHm

Svensrud Naturbarnehage samarbeider med forskere ved Høgskolen i Hedmark (HiHm) på Hamar. Førsteamanuensis Per Ivar Kvammen deltok på *Forskerspirer i barnehagen*-konferansen med presentasjonen «Den lever i hånda mi!» – om magiske smådyr over og under vann.

– Kvammen og en kollega har i flere år nå arrangert naturfagsamlinger for barnehager i denne regionen, sier Kolstø. – De arbeider for tiden med en studie om barn fra naturbarnehager og hvordan de gjør det i skolen; det er en studie jeg ser fram til.

– Spørsmål jeg håper på å få svar på er om barn fra naturbarnehager hyppigere enn andre barn begynner i Speider'n, i 4H og lignende, sier han.

Velg sjiraffen framfor ulven

IVK står for ikkevoldskommunikasjon. I Ski kommune i Akershus var IVK en integrert del av det holdningsskapende prosjektet *Det er meg det kommer an på!* der målet er å endre menneskers atferd overfor hverandre. Bli med til Siggerud gård barnehage i Ski, som fører prosjektet videre på egen hånd gjennom kontinuerlig arbeid med *sjiraffspråket*.

Virksomhetsleder Pia Halvorsen i Siggerud gård barnehage gir et eksempel på IVK: - Vi sier ikke: «Ikke løp her inne!» Vi sier heller: «Jeg ser at du løper og har det gøy, men samtidig blir jeg redd for at du skal falle og slå deg. Jeg vil at du går inne og løper ute».

Enkelt? Nepp. Fordi denne uttrykksmåten, som begrunner hvorfor vi mener noe, for eksempel hvorfor vi mener at ingen skal løpe innendørs, egentlig er så fjern fra den måten vi selv er blitt opplært og oppdratt til å uttrykke oss på. Vi er vant til å bruke ordrelignende meldinger og til selv å motta dem, vi er så vant til det at vi sjelden reagerer på det.

Vi tenker nok i praksis aldri på at det kan ligge et undertrykkelselement i dagligspråket vårt, og kanskje særlig overfor barn.

– Vi har mange tillærte elementer i språket vårt som hemmer kontakten mellom mennesker, mellom voksne og barn, sier Halvorsen. – Vi må søke å fjerne disse hemmende elementene.

Halvorsen ble ansatt i Ski kommune i 2007. Daværende barnehagesjef Bente Aronsen ga henne etter kort tid Marshall B. Rosenbergs bok *Ikkevoldskommunikasjon: «giraffspråk» – et språk for livet* (Arneberg forlag 2006).

Sjiraffspråk? Sjiraffen er IVK-symbolet.

– Sjiraffen er det dyret som har det største hjertet i forhold til kroppsstørrelsen. Hjertet symboliserer det humane menneskesynet som utgjør IVKs basis, sier Halvorsen. – Den lange halsen gir dyret overblikk. Vi bør selv alltid huske på å strekke halsen for å få overblikket, slik at vi unngår forhastede handlinger.

– Da jeg begynte å sette meg inn i IVK, fikk jeg en påminner om hvorfor jeg i sin tid ønsket å arbeide i barnehagen, sier Halvorsen. – Nå er ikke IVK et prosjekt for oss lenger, men en del av vårt pedagogiske grunnsyn, vår pedagogiske plattform. Da jeg fikk boken i hende, skjønnte jeg at IVK og sjiraffspråket er gode redskaper i arbeidet med barn, de gjør det lettere å formidle konkrete verdier til barna.



IVK

bygger på et positivt menneskesyn, med en idé om at mennesket er grunnleggende godt, og at vi alle har et iboende ønske om å ville andre vel. IVK viser konkret hvordan vi kan endre måten å reflektere, uttrykke oss og lytte til andre mennesker på en mer tydelig, empatisk og ærlig måte. Gjennom IVK kan vi også lære å forebygge og håndtere konflikter på en mer fredelig måte. Fra Siggerud gård barnehages søknad om prosjektstøtte fra Nordplus, Nordisk ministerråds program for støtte til samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner i Norden og Baltikum.

Skiraffspråket

«Skiraffspråket» er Ski kommunes humoristiske navn på prosjektet *Det er meg det kommer an på!* på kommunens nettside. Dette var Barnehageseksjonens prosjekt 2007 – 2010. Bærebjelken i prosjektet var kontaktskapende kommunikasjon bygd på IVK eller sjiraffspråket, i henhold til Rosenbergs tenkning. Selv om prosjektet er formelt avsluttet på kommunenivå, blir det videreført i Siggerud gård barnehage.

Heller sjiraff enn ulv

Her følger bare ett kort eksempel som kan illustrere forskjellen mellom sjiraff- og ulvespråk:

Ulven: - Jeg blir så sint når du ikke rydder etter deg!
Sjiraffen: - Jeg vil gjerne at du rydder etter deg, for da blir det så mye hyggeligere for oss alle å være her inne etterpå.

På nettet finnes artikkelen *Empatisk kommunikasjon* av Marshall B. Rosenberg, oversatt til norsk av Norges Fredslag. Empatisk kommunikasjon vil si sjiraffspråk. I artikkelen skiller Rosenberg mellom sjiraffspråk og ulvespråk. Han skriver blant annet at som sjiraffer tar vi ansvar for våre følelser samtidig som vi forsøker å gi andre muligheten til å handle på en måte som hjel-

per oss til å føles oss bedre. Sjiraffer leter etter forbindelser der enhver person kan føle velvære og der ingen tvinges til handling ut fra skyldfølelse, straff eller dom. Sjirafftenkning skaper harmoni, skriver Rosenberg.

Ulven derimot ser andre som en kilde til aggresjon. Ifølge Rosenberg er fysisk eller psykisk vold et resultat av at vi ikke innser at våre følelser skapes inne i oss selv fordi vi tror følelsenes opphav er hos den andre, «der ute». Ulven snakker derfor på en måte som er egnet til å såre, legge skylden på eller straffe den andre.



Marshall B. Rosenberg. Han har skrevet en lang rekke bøker, blant annet *Ikkevoldskommunikasjon: «giraffspråk» – et språk for livet* (Arneberg forlag 2006) som Pia Halvorsen fikk i gave. Rosenberg

har sin store tilhengerskare, men han har også sine kritikere, som Bodil Weirsøe med boken *Sjiraffspråk – Empatisk kommunikasjon i pedagogisk arbeid* (Pedagogisk forum 2002). Weirsøe er en sjiraffspråktilhenger, men hun hevder også at IVK i ytterste konsekvens kan øke faren for utbrenthet hos utøverne (foto/copyright: The Jerusalem Academy).



Virksomhetsleder Pia Halvorsen på tunet utenfor Siggerud gård barnehage en kald vinterdag i Ski. I en barnehage der personalet arbeider med IVK mangler det ellers ikke varme. Halvorsen hadde selv en avgjørende finger med da barnehagen fikk sitt fargerike og særpregede ytre.

– I henhold til IVK er det viktigere med begrunnelser enn med regler. Det er viktig at vi gir barna mange gode grunner til å tro på det vi selv tror på, sier Halvorsen. – Vi sier ikke til barna at nå skal vi gå ut fordi det er «riktig» å være ute, men vi skal ut fordi det er sunt med frisk luft!

– Vi vet at barn krangler ofte. Da må det være de voksnes oppgave å legge til rette for barna slik at de klarer å finne løsninger og dermed få avsluttet kranglingen. Dette må de voksne gjøre uten å ta parti i det aktuelle stridsspørsmålet. Vi kan heller ikke true eller kue barn til å følge vår vilje, det vi oppnår ved det er i beste fall kortsiktige gevinster. Saken er jo at barn er samarbeidsvillige når vi bare snakker med dem på den rette måten, sier Halvorsen idet hun forteller om en gang mange i personalet var syke samtidig, men hvordan det gikk greit å få de større barna til å hjelpe til med å kle på og av de mindre i garderoben. Sjiraffspråket innebærer en måte å møte barna på som styrker selvfølelsen deres.

– En annen side ved IVK er at det hjelper oss til å sette pris på barn uten å bruke ros i

utide, sier Halvorsen, som mener det fører galt av sted når barns drivstoff blir å få høre hvor flinke og pene de er hele tiden.

– Vi voksne i barnehagen synder også på dette punktet, vi legger ofte opp til en kultur preget av «å så flink du er» når slik ros egentlig ikke er på sin plass.

Halvorsen tror det påvirker barnas selvfølelse på en uheldig måte å få ros hele tiden. Ros er vurderende utsagn, noe som ikke er i tråd med IVK.

Nordplus-samarbeidet

Barnehagen har gjennom Nordplus hatt en utvekslingsavtale med Ängbybarnens förskolor i bydelen Bromma i Stockholm. Nordplus er Nordisk ministerråds program for støtte til samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner i Norden og Baltikum. Anne Marie Dominguez og Hilde Kilhavn er to som har fått hospitere hos Ängbybarnens förskolor. I barnehagene i Bromma har de praktisert IVK i seks år allerede, dobbelt så lenge som i Siggerud gård barnehage.

Både Dominguez og Kilhavn kommenterer

Gandhi og Reggio Emilia

«La oss bli den forandringen vi søker her i verden», har Mohandas Karamchand Gandhi (1896 – 1948), den store indiske ikkevolds-filosofen, uttalt.

Gandhi er en av de store inspirasjonskildene til den amerikanske psykologen og pedagogen Marshall B. Rosenberg (1934 -), opphavsmannen til IVK og stifteren og bestyreren av Center for Nonviolent Communication i Albuquerque i delstaten New Mexico, USA. En annen inspirasjonskilde er Reggio Emilia-tenkningen, slik den er utformet av blant annet denne tenkningens pionér Loris Malaguzzi (1920 – 1994).

Både Gandhi og Malaguzzi, og altså Rosenberg, plasserer nøkkelen til forandring hos individet, og i individets relasjoner til sine medindivider. Dette synet finner vi også i tittelen på Ski kommunes prosjekt *Det er meg det kommer an på!*

Et hovedelement i Rosenbergs tenkning er ikkevoldskommunikasjon eller empatisk kommunikasjon uttrykt gjennom det Rosenberg kaller sjiraffspråket. Sjiraffspråket er ikke-moraliserende, ikke-kommanderende, ikke-krevende og ikke-vurderende, men derimot begrunnende, og det legger vekt på å appellere til den andres gode vilje og frivillighet. Som en motsetning til sjiraffspråk har Rosenberg konstruert uttrykket ulvespråk.



Pedagogisk leder Anne Marie Dominguez (t.v.) og førskolelærer Hilde Kilhavn er to fra Siggerud gård barnehage som har fått et innblikk i hvordan det arbeides med IVK i en barnehage med noe mer erfaring med denne pedagogikken, nemlig Ängbybarnens förskolor i Bromma i Stockholm.

at de svenske barna var i stand til å bruke IVK på egen hånd, uten voksenhjelp. De kunne løse problemer uten voksenintervensjon. Så langt er ikke Ski-barna kommet ennå.

– De voksne hadde imidlertid hundre prosent fokus på barna hele tiden, sier Kilhavn. – De brukte mange ord, de stilte hele tiden spørsmål til barna, de var til stede!

– Våre svenske kollegers måte å gripe arbeidet fatt på var nok preget av at de har holdt på dobbelt så lenge som oss, sier Dominguez, – men vi føler vi er på rett kurs vi også!

Udefinerbare materialer som motmakt til kjønnsstereotyper?

Av Mona Nicolaysen

Scene: Et stort rom. Silkepapir i mange farger ligger utover gulvet. I midten kvitteringsruller. Dørene er lukket. Rommet eier lufta, lydene, lyset som forsterker fargene og støvet. En dør går opp. Barn kommer inn og stillheten brytes, lufta blir igjen en del av et kretsløp og støvet virvler i sollyset.

I et prosjekt på 1 - 2 årsavdelingen har temaet vært lette materialer. Ikke alle mulige slags lette ting, men materialer som ungene ikke nødvendigvis har et forhold til fra før. Materialer som ikke har en forhåndsdefinert funksjon – for barna. Silkepapir og papirruller er ett eksempel. Fjær og bomull et annet. Personalet har gjennom bruk av slike materialer forsøkt å skape intelligente situasjoner som skal kunne utfordre barna på mange områder. Naturvitenskaplig med tanke på hvordan materialene ter seg i forhold til vekt, tetthet, motstand og tyngdekraft. Relasjonelt ut i fra en idé om at lette materialer ville kunne arbeide mot maktforholdene og skape andre arenaer for samspill blant barna. Estetisk med tanke på barnas mulige følsomhet for materialenes iboende estetiske egenskaper.

Udefinerbare materialer

Ordet udefinerbart er egentlig litt udefinerbart i seg selv. Det gir en litt ullen følelse. Finnes det saker og ting som ikke kan defineres? Man kan jo tenke seg at så lenge det finnes ord og muligheter til å skape ord, vil det være mulig å definere det man møter. Ordene kan beskrive, sette noe inn i en sammenheng og på den måten definere hva det er man snakker om. Og til tross for at man ikke har noen garanti for at den andre umiddelbart forstår hva det man snakker om er eller skal brukes til, kan spørsmål, nye beskrivelser og felles refleksjon bringe den andre nærmere det man ønsker å definere. Vi som har levd i verden en

stund, må reise stadig lenger for å oppdage noe nytt eller noe vi får problemer med å sette ord på og fortelle andre om.

For mennesker som er relativt nye i verden vil dette kunne fortone seg annerledes. Det er ikke sikkert at de har sett silkepapir brukt som innpakkingspapir før eller satt fjær bakpå rumpa til en kylling i en formingsaktivitet. Men de har trolig møtt en kopp og sett dens funksjon som drikkeredskap, en lekebil og lært noe om hvordan man leker med den eller en dukke og sett noen legge den i en seng og bre over den. Jeg tenker at det i et barns liv vil være mange materialer som ikke er definert, rent praktisk, og som vil kunne fremstå som mer åpne i møte med barna enn med oss voksne.

Jeg velger å kalle disse materialene for *udefinerbare materialer*. For meg er det et slags samlebegrep for materialer som har egenskaper til å være og bli i møte med mennesker i skapende og lærende prosesser. Materialer som kan bidra til å skape intelligente situasjoner. Begrepet favner undergrupper der for eksempel gjenbruksmaterialer, plastisk materiale og naturmaterialer vil kunne finne sine plasser. Materialene har ikke en forhåndsbestemt funksjon, men er åpne. De er tatt ut av sin praktiske sammenheng og gis mulighet til å skape, skapes og omskapes i møte med sine omgivelser. På den måten vil materialene kunne være fri fra rådende diskurser, de vil sågar kunne være «kulturløse» og kanskje til og med «kjønnsløse» i det første møte mellom barn og materialer.

Forhåndsdefinerte materialer

I en tradisjonell norsk barnehage vil det finnes et stort utvalg av spill og leker. Ofte er lekemateriellet og det pedagogiske materialet kategorisert og plassert i ulike områder. For å generalisere kan man kanskje si at det er koppestell og dukker i familiekroken og biler, tog og togbanesett på bilteppet. Puslespill og bordspill finnes i hyl-ler eller skuffer nær bordet de skal brukes på. Det som kjennetegner denne typen materiell er at det gjerne er kjøpt inn for å fylle en bestemt funksjon. Koppestelet for at man skal kunne leke at man koker, serverer og spiser. Bilene for at man skal kunne kjøre rundt på veiene på bilteppet. Spillene for at man skal kunne øve på konsentrasjon, språk og vente på tur. Barna vil selvsagt kunne omforme konkret leketøy til å være noe annet gjennom lek, men man kommer liksom likevel ikke bort fra at en kopp til slutt er en kopp likevel. Materialene har en forhåndsdefinert og gjerne praktisk funksjon. Som mor og pedagog har det vært umulig ikke å legge merke til endringene som har skjedd i forretninger som selger leketøy og barnetøy. Kjønnssegregeringen virker sterkere enn noen gang. Mari Rysst hevdet i Debatt på Norsk Rikskringkasting (2010) at det er et misforhold mellom uttrykket og det som faktisk har skjedd i likestillingsarbeidet de siste 30 åra. Hun påpeker at det er mange flere måter å være gutt og jente på i dag enn det var for 20 - 30 år siden. Hun sier også at begge kjønn har et større repertoar i dag og at det på bakkeplan er mer likestilling enn det markedet kan gi



uttrykk for. Hun kaller blant annet prinsessetrenden for bakstreversk. Til slutt peker hun på markedets styrke i forhold til å skaffe seg nye kunder og at det derfor er lønnsomt å produsere artikler som er rosa og blå for at det skal være vanskeligere å arve etter en storebror eller storesøster.

Et leketøy, en gjenstand eller et klesplagg som er produsert for å «treffe» jenter eller gutter spesielt,



Essaykonkurranse om likestillingsarbeid i barnehagen



Om forfatteren og konkurransen: Mona Nicolaysen (bildet) er masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo (HiO). Hun er også pedagogisk leder i Liane barnehage i Porsgrunn og hun er pedagogista-utdannet ved Reggio Emilia Institutet i Stockholm.

Nicolaysen er en av de tre premierte forfatterne i essaykonkurransen arrangert av førskolelærerutdanningen ved HiO. Opp-takten til konkurransen var at førskolelærerutdanningen mottok Kunnskapsdepartementets likestillingspris i 2009. De premierte bidragene ble honorert med 5000 kroner hver.

Juryen har bestått av Yngve Benestad Hågvær, språklærer ved avdeling for journalistikk, bibliotek- og informasjonsfag, og Kari Jorde, høgskolelektor ved førskolelærerutdanningen, begge ved HiO, og Einar Juell, spesialkonsulent i Utdanningsforbundet.

Første steg har tidligere trykt Anne-Grete Byes essay *Det tredje kjønn – identitetsskaping i barnehagen* (nr. 2/2010) og Line Iren Byes *Menn i barnehagen?* (nr. 3/2010). Herved er alle de tre premierte essayene presentert.

vil, slik jeg ser det, være enda sterkere definert enn noe som er produsert for begge kjønn. Når alt av leketøy som kan høre hjemme innenfor «omsorgssektoren» har rosa-lilla farge og er plassert i en egen rosa sektor i butikken og alt som kan høre hjemme innenfor transport og krig har mørke farger og er plassert i en egen blå-sort sektor, skal man som forbruker være nokså målbevisst for å bryte

disse svært tydelig oppgatte grensene.

Gjør det noe da – om jenter kler seg som prinsesser og gutter ruster seg for krig?

Det kan virke som om mange tenker at likestillingsarbeidet i Norge er fullført. Det er opplest og vedtatt at alle har mulighet til å velge hva de vil bli og hva de vil gjøre med sine liv, og at det derfor ikke

gjør så mye om man fortsetter å velge tradisjonelt. Noen mener også at det er *naturlig* for jenter å tiltrekkes av rosa kjoler og lipgloss, at det er *naturlig* for gutter å la leppene vibrere mot hverandre så fort de ser en bil og at det derfor er umulig og kanskje til og med unaturlig å prøve å motvirke disse iboende kjønnsspotensialene som bor i hvert enkelt barn.

Jeg velger å se annerledes på

→→→

**Husk Barnehagedagen
15.mars**



det og til og med stille meg kritisk til naturlighetsbegrepet i denne sammenhengen. For hvordan kan det være naturlig – altså biologisk – for en gutt simpelthen å elske alt som går på hjul og lager brummende lyder? Biler og traktorer er nokså nye gjenstander, sett i et historisk perspektiv. Og hva med jenters ønske om å pynte seg med sminke og vakre klær? Vi skal ikke lenger tilbake enn noen hundre år før også menn (om enn bare i kongens hoff) brukte sminke og vakre klær. Moteindustrien blant voksne i dag er også inne i en periode hvor menn oppfordres til å tenke mer på utseendet enn for bare noen tiår tilbake og farsrollen tvinges i bevegelse gjennom nye regler for permisjoner ved fødsel. Det kan virke som om det kulturelle viser sin kraft som medskaper av mannlige identiteter. Når det er sagt, kan man jo stille spørsmål ved om det finnes tilsvarende medskapere av ikke-stereotyper kvinnelige identiteter?

I et sosialkonstruksjonistisk perspektiv vil mennesker være og bli i møte med sine omgivelser; med mennesker, rom, gjenstander og materialer. Kjønn vil være biologisk, men det vil også være konstruert av alt som omgir hvert enkelt menneske og mennesker som gruppe.

«(...) när en diskurs blir en dominerande regim för vårt tänkande och handlande är de lika

självklara som om de vore givna allmängiltiga naturlagar». (Lenz Taguchi 2006:82) Ulike diskurser vil prege hvem en person får mulighet til å være (Lenz Taguchi, 2006, Foucault, 1999).

Om diskursen rundt det å vokse opp som jenter og gutter i vår del av verden preges mer av kjønnete sektorer i leketøysforretningen enn av å gjøre meningsskapende erfaringer sammen med andre i intelligente sammenhenger, kan vi kanskje ikke forvente utradisjonelle valg? Med mindre noen aktivt går inn og åpner nye rom og setter i stand scener der barna får mulighet til å gjøre brudd med og kanskje til og med slippe unna kjønnsstereotypene som regjerer markedsføringen av produkter rettet mot barn som forbrukere.

Motmakt

Dahlberg, Moss og Pence (2006) skriver at dominerende diskurser og de konstruksjonene og praksisene som skapes kan utfordres, nettopp ved å skape rom der alternative diskurser og konstruksjoner kan produseres. Det er et slikt rom jeg tenker at udefinerbare materialer kan være med på å skape. Kritiske blikk vil legge merke til og muligens påpeke at de materialene jeg har nevnt til nå kan defineres som feminine materialer. Materialer som kvinner i barnehagesektoren har lett for å ty til fordi det er kjent for dem. Jeg kunne like gjerne nevnt fortsettelsen av prosjektet som handler om tunge materialer og som forsøker å skape intelligente situasjoner gjennom bruk av kjetting, bildekk, lagerhyller og kanner fylt med vann eller sand.

Tungt eller lett, hver for seg eller sammen, spiller en rolle i den pedagogiske sammenhengen det er tatt ut av, men ikke i denne teksten. Poenget er materialenes

iboende egenskaper og muligheter til å utfordre små og store menneskers tenkning og blivende.

«Strukturerna och processarna i den sociala världen anses stärka. De har förmåga att begränsa, att forma, att betvinga – men också att förstärka den enskilda individens handlande. De processer genom vilka individer kommer att uppfatta sig själva som personer kan förstås som ständigt pågående processer. Individen är inte så mycket en social konstruktion som leder till en någorlunda bestämd slutprodukt, som en social konstruktion som skapas och omskapas genom en mångfald av diskursiva praktiker som hon eller han tar del i». (Davies 2008, s.11)

Ved at jenter og gutter er kategorisert som biologiske kjønn med spesifikke egenskaper, interesser og farger, vil man kunne begrense barnas muligheter til å leve så rike liv som mulig og til å være og bli subjekter i møte med omgivelser som også er omformbare (Nordin-Hultman 2004). Bare ved at jeg i dette essayet benevner ungene som *to* – gutter og jenter – er jeg med på å opprettholde dikotomien som spinner sine tråder rundt dette nokså snevre begrepsparet.

Myte?

Om det skulle være en myte, dette at kjønnsstereotype leker skaper kjønnsstereotype barn (Marsh 2008), mener jeg likevel det er verdt å tenke litt på hvem gutter og jenter har mulighet til å være og bli i møte med lekemateriell som er kjønnsstereotyp designet. Materiell som tilbys barn i barnehage bør åpne for ekspansjon i tenkningen rundt kjønn. I barnas egne tenkninger og refleksjoner, men også i personalets tankesett. Udefinerbare materialer bør få en utvidet arena i barnehagens pedagogiske arbeid, og ikke bare være

tilgjengelig som formingsmaterieell eller tilfeldig lekemateriell ute i naturen.

Udefinerbare materialer, presentert gjennom intelligente situasjoner, vil kunne skape andre arenaer for læring. Det vil kunne synliggjøre barns strategier og hvilke veier det velger å gå for å tilegne seg erfaringer og lære gjennom erkjennelser uten at vi som voksne (direkte eller indirekte) legger føringer for hva som er riktig og gal bruk av materialene. Dette krever selvsagt at de voksne går aktivt inn for et åpnere tanke sett rundt hva materialer kan by på, at de venter på barnas initiativ og observerer dialogen som oppstår mellom barn og materialer før de følger opp med aktiv nysgjerrighet i samspill med ungene.

Dette er ikke en enkel form for pedagogikk, fordi den blant annet bryter med det tradisjonelle synet på hva kunnskap er og hvordan kunnskapen bli til. Reproduksjon av kunnskap erstattes med et multipelt læringsbegrep der erfaringer og erkjennelser oppstår i møtene mellom aktørene barn, pedagog og materialer. Arbeidsmåten er ikke enkel, men spennende og åpner i beste fall for brudd med rådende diskurser og gir mulighet til å starte prosessen med å skape nye.

Kilder

- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (2006). Från kvalitet till meningskapande, HLS Forlag, Stockholm.
 Davies, B. (2008). Hur flickor och pojkar gör kön. Liber AB, Stockholm.
 Foucault, M. (1999). Diskursens orden. Spartacus Forlag A/S, Oslo.
 Nordin-Hultman, E. (2004). Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping. Pedagogisk Forum, Oslo.
 Norsk Rikskringkasting (2010). Mari Rysst i programmet Debatt (4. februar 2010).
 Taguchi H.L. (2006). In på bara benet, HLS Forlag, Stockholm.
 Marsh, J. (2008). Digikids: young children, popular culture and media. I Yelland, N., (Red.) Critical Issues in Early Childhood Education. Open University Press, England.

Vi trenger et gigantisk kvalitetsløft

Støvet etter NOKUT-levenet har lagt seg, og det er på sin plass med en kommentar fra denne spaltisten som tross alt står midt oppe i det!

Siste halvår har vært sterkt preget av debatten rundt sluttrapportene fra Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) om norsk førskolelærerutdanning. Noen av NOKUTs hovedkonklusjoner er at førskolelærere stort sett får en grei utdanning, men andre konklusjoner peker på store kvalitetsforskjeller og liten utvikling – nærmest en stagnasjon i læringsmetoder.

Det er forstemmende når førskolelærerutdanningen er for dårlig, nettopp fordi undervisningen blir gitt av høyt utdannede pedagoger. Man skulle tro at læren om å lære blir gjennomført på en måte som står i stil med ønsket utbytte: god pedagogikk?

For det slår meg som merkelig at når vi utdannes i å evaluere og forbedre læring i barnehagen, så skjer tilsvarende ikke blir gjort i selve førskolelærerutdanningen. Er det en uheldig kultur som har grodd fast? Hvorfor bruke didaktisk teori i barnehagen, der barnehagen kontinuerlig analyserer seg selv, når utdanningsinstitusjonene ikke gjør dette (i hvert fall ikke i tilstrekkelig grad)? Dette oppleves som et stort skille mellom liv og lære.

Det vil alltid være rom for mer arbeid og større krav

Videre er det arbeidsmengden. Kan førskolelærere seile gjennom utdanningen? Ifølge NOKUT jobber førskolestudenter for lite med

studiet: ca fem timer hver dag (i motsetning til ca åtte timers arbeidsdag, som bør være målet). Det viser seg også at strykprosenten er relativt lav. Lav strykprosent er jo vel og bra, men framstår ikke som positivt sammen med lav arbeidsmengde. Læringskravene ser ut til å være for lave.

Det finnes en rekke kvalitetsfremmende tiltak. De mest sentrale vil kanskje være å øke strykprosenten; hvis det oppleves som greit å bruke lite tid på studiet, bør også konsekvensen være at flere stryker. Studenter etterlyser også mer praksisnært arbeid, kanskje utdanningen kan gjøre mer bruk av denne typen prosjekter ved siden av vanlig undervisning? Det er (som ved enhver høyere utdanning) uendelige muligheter til å øke arbeidsmengde og læringskrav. Dersom det er rom for en fem-årig førskolelærerutdanning bør det være nok materiale å hente inn i de årene vi allerede har. Særlig gjelder dette småbarnspedagogikk og spesialpedagogikk.

Styrke og akilleshæl

Samtidig må det understrekes at førskolelæreryrket er svært komplekst. Profesjonen krever flere evner enn de teoretiske og analytiske – egenskaper som vel bør være en del av førskolelærerens kompetanse. Det er med andre ord for enkelt å hevde at studiet kun trenger flere skoleflinke studenter. Flere slike bør være

bare en den av løsningen. Den spesielle kombinasjonen av akademisk pedagogikk/fag og praktisk arbeid (lek, tur, mennesker og så videre) er kanskje det som gjør førskolelæreryrket så forlokkende. Samtidig er denne kombinasjonen også profesjonens akilleshæl.

Når det gjelder status og nivå kan yrket fremstå som «verken – eller». Det bør jo være «både – og». Søkere til yrket bør sette pris på kombinasjonen. Resultatet kunne ideelt bli et høyere nivå på både studiet og og på dem som søker seg til deg. Dagens situasjon er at det er stor førskolelærermangel samtidig som førskolelærerutdanningen framstår som blodferskt nyevaluert, bør tiden nå i neste overmoden grad være inn for endring.

Det er hårreisende dersom vi, framtidens førskolelærere, skal si oss fornøyd med å fylle opp rekkene i et annenrangs yrke. Det umuliggjør kamp for høyere status at studiet framstilles som enkelt (og kanskje er det også). Feltet byr på nok av utfordringer i seg selv, med muligheter for høye krav, men kanskje førskolelærere er fornøyd med å tape økonomisk på å ta utdanningen sin (jf Statistisk sentralbyrås funn)?

Det som er avgjørende nå, er at debatten fører til et gigantisk kvalitetsløft (et begrep som snart er blitt utslitt) av førskolelærerutdanningen. Ballen er blitt sendt videre til utdanningsinstitusjonene, Kunnskapsdepartementet og studentene, men Utdanningsforbundet har et spesielt ansvar akkurat nå. Her er det nok å ta tak i, nå er det handling som gjenstår.



Torstein Nielsen Hole (torenstain@hotmail.com) er tredjeårsstudent på natur- og friluftslinjen ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Bergen (HiB). Han er medlem av styret for Pedagogstudentene ved HiB.

Et møte med Lars Løvlie:

- Det er i barnehagen vi finner dannelsesperspektivet i våre dager

På 1960-tallet leste Lars Løvlie blant annet Arthur Koestlers roman *Mørke midt på dagen*, et oppgjør med Moskva-prosessene. Dermed ble han immunisert mot persondyrking og totalitær tankegang. Troen på historisk kunnskap, den selvstendige lærer og fornying nedenfra farger Løvlies pedagogiske ståsted. Han er blitt en varm tilhenger av barnehagens pedagogikk med dens ivaretagelse av barndommen, og han mener grunnskolens barnetrinn har mer å lære av barnehagen enn omvendt.

Intervjuere: Arne Solli og Jon Kaurel Tekst: Arne Solli Foto: Erik M. Sundt

Kompetansebegrepet har skjøvet til side diskusjonen om verdier i dagens utdanningspolitiske debatt, mener Lars Løvlie.

– Det ligger en innskrenkning av oppdragelse og dannelses vektleggingen av kunnskaper, ferdigheter og kompetanser. Er åndsfrihet en kompetanse? Er nestekjærlighet en kompetanse? Er solidaritet en kompetanse? Er rettferdighet? Nei, dette er ikke kompetanser, det er verdier, i alle fall mente vi det før. Noen ser det også som dyder, det å være et rettferdig menneske, å utøve rettferdighet, som en handling, en del av et menneskes handlingsrepertoar. Vi er visst i ferd med å glemme at disse verdiene er en del av samfunnets *lim*.

– Jeg har i denne sammenheng merket meg to viktige formålsparagrafer, barnehagens og grunnskolens, fortsetter Løvlie. – Disse formålsparagrafene diskuteres med ujevne mellomrom, så fortsetter politikere og byråkrater å diskutere læring, testing, m.m. De verdiene som er skrevet inn i disse formålsparagrafene er nettopp dette limet, basert på tradisjonelle kristne og humanistiske tanker. Disse verdiene er ikke testbare, men de er i kontinuerlig omløp som en del av diskusjonen om ytringsfrihet, kritikk og selvkritikk. Jeg synes imidlertid det er underlig at når formålsparagrafene er blitt diskutert i Stortinget og endringer forberedes, forundster alle tanker om verdier og alt dreier seg deretter om læringsutbytte og læringsmål.

Ideen om barndommen

Løvlie valgte pedagogikken som studium og etter hvert profesjonsfelt på 1960-tallet. Den gang var det ikke mye tale om barnehagepedagogikk. Her til lands var barnehager kun lokale tiltak, som regel opprettet ut fra behovet for å kunne gi barn tilsyn.

– Vi hadde utdanningsinstitusjoner som Barnevernsakademiet (opprettet 1935) i Oslo og Dronning Mauds Minne (opprettet 1947) i Trondheim som utdannet førskolelærere. Disse institusjonenes pedagogiske perspektiv hadde barnet i sentrum; et perspektiv og en tradisjon som barnehagepedagogikken fremdeles ivaretar, sier han.

Løvlie nevner de offisielle barnehagepolitiske dokumentene som har kommet fra Rammeplanen av 2006 til i dag: – Det er bare barnehagens rammeplan som har beholdt det pedagogiske perspektivet vi kjenner fra Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778), Friedrich Fröbel (1782 – 1852) og John Dewey (1859 – 1952) og fram til i dag. Sammenligner

Intervjuet: Lars Løvlie (72) er professor emeritus ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo. Han var medlem av medlem av Dannelsesutvalget for høyere utdanning, som la fram sin innstilling i 2009.

Løvlie kaller seg eksistensfilosof og han leste tidlig blant annet to av de toneangivende innen denne retningen, Jean-Paul Sartre (1905 – 1980) og Martin Heidegger (1889 – 1976). Men størst betydning for Løvlies politiske orientering fikk trolig den ungarske forfatteren og journalisten Arthur Koestler (1905 – 1983) med *Mørke midt på dagen* (som i Caplex betegnes som en av det 20. århundres største politiske romaner). Den inspirerte ham til å lese om den norske arbeiderbevegelsens historie og om forholdet mellom Arbeiderpartiet og Norges Kommunistiske Parti (NKP) på 1920- og 1930-tallet. Han sier at han ble «immunisert» mot totalitær tankegang som følge av denne lesingen.

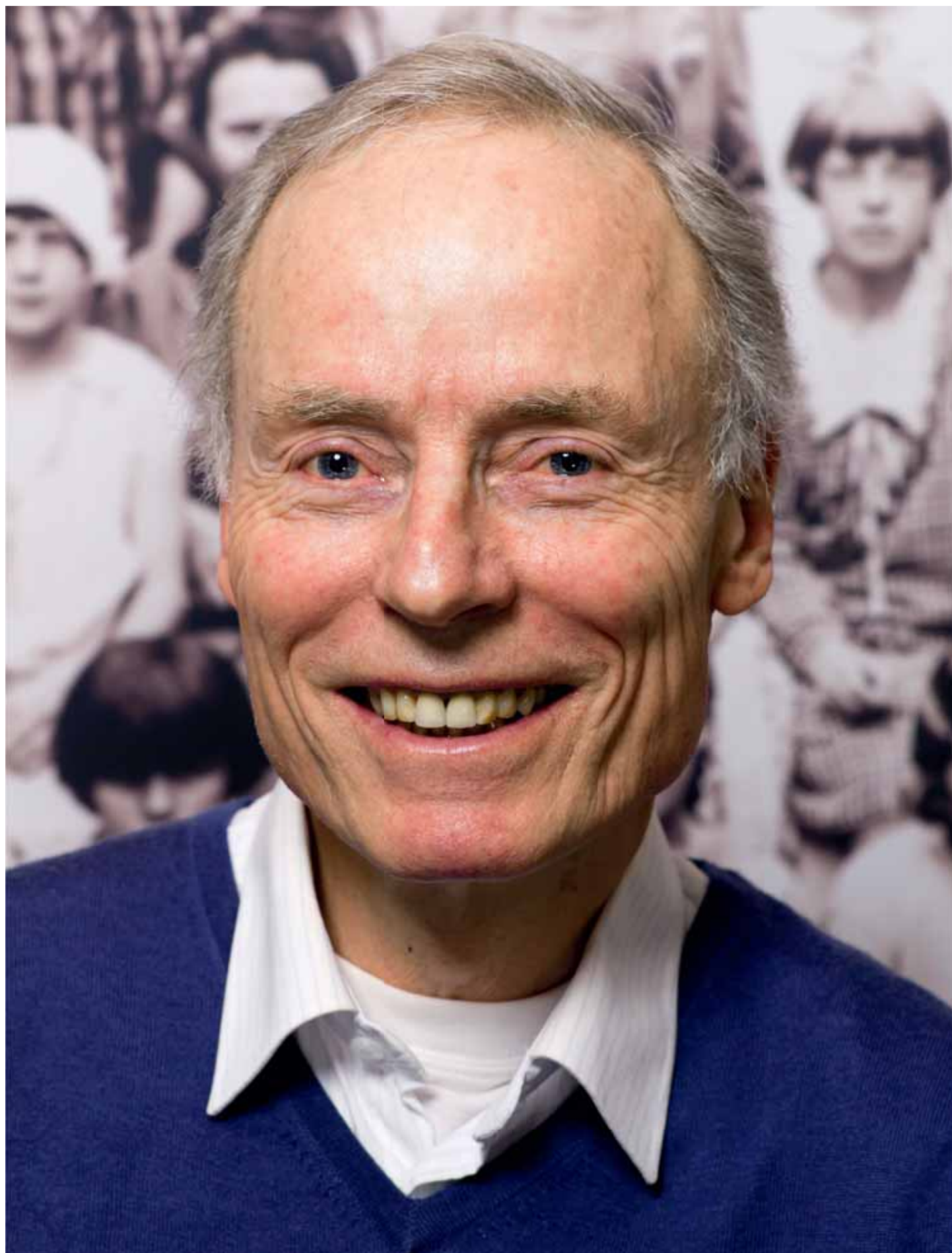
Løvlie er født i 1938 i Oslo, han ble student ved Universitetet i Oslo i 1961, arbeidet tre år innen lærerutdanningen, blant annet ved det som i dag er Høgskolen i Lillehammer. Han ble ansatt ved Pedagogisk forskningsinstitutt i 1990. Løvlie har skrevet boken *Det pedagogiske argument* (Cappelen 1984). Han har videre skrevet i en rekke bøker, her nevnes bare *Dannelsens forvandlinger* (Pax 2003) som han er redaktør for sammen med Ove Korsgaard og Rune Slagstad, og *Pedagogikkens mange ansikter* (Universitetsforlaget 2004), som han er redaktør for sammen med Kjetil Steinholt. Nevnes bør også hans artikkel i boken *Moderne omsorgsbilder* (red. Karen Jensen, Ad Notam Gyldendal 1990).

vi Kunnskapsløftet, et dokument for skolen, med rammeplanen, ser vi forskjellene. Rammeplanen vektlegger omsorg og lek, og læring i tilknytning til de to. Kunnskapsløftet vektlegger læring. I den nye forskriften for rammeplan for grunnskolelærerutdanningen finner vi ingenting om omsorg, hvilket vi gjorde i de eldre versjonene fra 1999 og 2003. Det pedagogiske perspektivet er faktisk blitt trukket ut av rammeplanen og erstattet med det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket – det er selsomt ...

– Den pedagogiske tradisjonens begreper omsorg og lek er hentet fra en idé om barndom, om hva barndom bør være, og om hva barn derfor trenger innenfor rammene av denne ideen, fortsetter han. – Etter min mening er det barnehagen som her i Norge representerer fortsettelsen av den tradisjonen som slo igjennom med Rousseau og hans nyskapinge verk om Emil (*Émile ou de l'éducation* fra 1762) som målbar en ny måte å tenke barndom på og en ny type pedagogikk.

En grunn til at Løvlie ser på barnehagen som en så viktig del av dagens pedagogiske diskusjon, er at barnehagen blant annet har ivare tatt oppdragelsesbegrepet, som ellers er borte fra lærerutdanningene. Samtidig med at man i barnehagen har evnet å beholde de tradisjonelle begrepene, har man i førskolelærerutdanningsmiljøene og i barnehagene klart å fornye dem og gi dem et tidsmessig innhold.

– Det kanskje viktigste utgangspunktet for barnehagen må være å holde i hevd den analytiske diskusjonen om barnehagens grunnleggende verdier, slik de er å finne i formålsparagrafen. Deri ligger barnehagens dannelses, sier han.



Oppdragelse og dannelselse

Løvlie viser til at vi har brukt ordet oppdragelse like fra den første skoleforordningen i 1739; i og med den ble oppdragelse et offentlig begrep. Begrepet dannelselse er like gammelt, men det tilhører voksenpedagogikken. I for eksempel Tyskland var dannelselse – *Bildung* – noe som angikk universitetsmiljøene. Dannelselse var et internt og elitært begrep, det tilhørte overklassen i den daværende embetsmannsstaten. Dannelselse bestod i utdanning basert på vitenskap og forskning samt en klassisk kulturell innsikt. Denne forståelsen av hva dannelselse er finner vi også i Norge på 1800-tallet. I våre dager er begrepet dannelselse stilt til side for nødvendige ferdigheter som profesjonsutøvere må besitte.

– I våre dager sier for eksempel politikerne at dannelselse er viktig, men de sier ikke noe om hva dannelselse er, sier Løvlie, og antyder at de

derer! Men tankegangen gjør det uansett lett å se på barnehagen som en forutsetning for at barn skal kunne lykkes i videregående skole og høyere utdanning.

Løvlie er naturligvis klar over at det er gjennomført longitudinelle undersøkelser over perioder på opptil 20 – 25 år som viser at barnehagebarn ser ut til å gjøre det bedre utdannings- og karrieremessig senere i livet (Bengt-Erik Anderssons og Kerstin Stranders undersøkelse (2002) som følger barn gjennom 25 år er omtalt i Første steg nr. 3/2005). Løvlie avviser ikke at det er sammenhenger mellom barns barnehageopphold og vellykkethet senere i livet, men han mener det er umulig noenlunde sikkert å fastslå *hvilke* sammenhenger det er, og hva disse sammenhengene eventuelt betyr for barnehagen som virksomhet framover.

– Det kan godt hende at barns opphold i barnehagen slik den ser ut i dag er nettopp det som gjør det mulig for barn å lykkes på skolen og senere, sier han. – Vi trenger ikke nødvendigvis spesialtrene barn i lesing og leseforståelse og tall og tallbehandling som bevisst skoleforberedende aktiviteter. Bokstaver og tall, ja, men ikke ut fra tanken om at det skal være skoleforberedende. Jeg mener

at en barnehage som ivaretar barndommen er den barnehagen som best oppfyller barnehagens mandat. Faktisk mener jeg at barnehagens pedagogikk bør bli mer bestemmende for det som skjer i barnas tre første år i grunnskolen – barn slutter jo ikke å leke når de blir seks og har begynt i grunnskolen. I dag gjør myndighetene motsatt, de vil at barnehagen skal arbeide skoleforberedende, noe jeg tror er en helt feilaktig strategi, sier Løvlie.

Dannelselse og ytringsfrihet

– Det er kunnskapen om og innsikten i det historiske og politiske som er viktig. I dag lever vi i en rettsstat, slik har det ikke alltid vært og den er ingen selvfølge. Vi må slåss for den hver dag. Jeg sier til førskolelærerne at de må lære å se på seg selv som fagmennsker i en politisk kontekst. Ytringsfriheten er under press også hos oss, og det er dannet menneske gjør, er å slåss for å bevare og utvide ytringsfriheten, sier han.

Både forskere og byråkrater kan bli utsatt for press dersom de fremmer meninger som ikke passer departementets politikk. Resultatet kan bli selvsensur eller at kritiske forskere blir liggende dårligere an i konkurranse om nye forskningsoppdrag.

Løvlie forteller fra avslutningen av et skoleforskningsprosjekt i Norges forskningsråds regi, der en representant for Utdanningsdirektoratet mente at de var lite flinke til å gi svar på de spørsmålene direktoratet ville ha svar på. Det var en tydelig kritikk, forskerne var for dårlige til å gi de svar direktoratet hadde bedt dem om. En serie i Aftenposten høsten 2010 viser at munnkurvproblemet er til stede i de norske forskningsmiljøene, men samtidig er miljøene så pass sterke og selvbevisste at fri diskusjon og fri forskning ikke lar seg dempe.

– Det er imidlertid avgjørende viktig at dagspresse og fagpresse forholder seg til og tar opp til behandling disse diskusjonene, sier han, idet han viser til medier som ser ut til å kjenne sin plikt i slike saker.

” - Det kan godt hende at barnehagen slik den ser ut i dag er nettopp det som gjør det mulig for barn å lykkes på skolen og senere.

kanskje ikke er i stand til å gi det noen fyllestgjørende innhold.

Det er blitt opp til miljøene ved universitetet og høyskoler å gjøre det. I virkeligheten er dannelselse imidlertid blitt et tomt honnrør i den skolepolitiske debatten, mener han. Det ordet som dominerer utdanningsmiljøene er læring, og da ikke i den vide forstand som Dewey bruker, for han definerer læring i et tilnærmet dannelsesperspektiv.

– I barnehagesektoren derimot foregår diskusjonen i et dannelsesperspektiv. Begrepet dannelselse inngår historisk i barnehagetradisjonen. Dannelsesperspektivet omfatter de fundamentale spørsmålene som diskuteres innen sektoren, sentrert om barndom, omsorg og lek. Det er disse fundamentale spørsmålene vi må forholde oss til, sier han. – Vi må forholde oss til det kulturelle og politiske feltet som barnehagen eksisterer innenfor, og dannelselse vil si å være seg nødvendigheten av dette bevisst.

Juristers og økonomers innmarsj

Programme for International Student Assessment, PISA, omfavnes av også norske politikere. Bak PISA står Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, OECD. Med PISA kom synet på utdanning som en økonomisk størrelse, og med et slikt syn kommer *cost-/benefit*-analysene inn, som Løvlie gjerne understreker. Det introduseres mer testing i skolen, mens det ønskes generell *kartlegging* i barnehagene.

– Hele testsystemet er bygd opp for å kontrollere produktiviteten i utdanningssystemet. Nå styres utdanningsfeltet, inkludert Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, av jurister og økonomer som er i stand til å gjennomføre EUs og OECDs programmer. Dette får konsekvenser også for barnehagen. Det har oppstått et etter min mening uholdbart premiss, også framhevet i offisielle dokumenter, som innebærer at vi må begynne med barna i barnehagen for å forhindre frafall i videregående opplæring. Jeg mener det er absurd å forberede barn ned i tre års alder på å håndtere krav de kanskje kan møte i 20-årsal-



” - Det finnes utmerkede tester som kan brukes som diagnoseverktøy dersom førskolelærerne mener et barn ikke fungerer godt nok språklig.

– Vi må holde det offentlige rommet åpent for diskusjoner, protester og alternative synspunkter.

Kartlegging

Løvlie er ut fra sitt pedagogiske ståsted en motstander av obligatorisk språkkartlegging av alle treåringer i barnehagen. Han er også en av forfatterne av det nå så velkjente *Barnehageoppropet – Nei til kartlegging av alle barnehagebarn*.

Stortingsmelding nr. 41 (2008 – 2009) *Kvalitet i barnehagen*, til daglig Kvalitetsmeldingen, tar til orde for obligatorisk kartlegging. Men rett skal være rett: Løvlie ser at kunnskapsminister Kristin Halvorsen har tatt til seg kritikken mot kartlegging i meldingen. Nå er hennes offisielle standpunkt at kartlegging kun skal skje når førskolelærerne mener det er på sin plass.

– Det finnes utmerkede tester som kan brukes som diagnoseverktøy

dersom førskolelærerne mener at et barn ikke fungerer godt nok språklig. Slike tester skal brukes hvis førskolelærerne mener det er behov for det. En innføring av obligatorisk testing av alle treåringer ville imidlertid vært en innrømmelse av at barnehagen er en skoleforberedende aktivitetsarena, sier han.

Løvlie har studert NOU 2010:8 *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Han finner at også denne meldingen målbærer den tanke at kvalitetsskolen er avhengig av barns individuelle prestasjoner.

Det han mener å kunne lese ut av dette og andre offisielle dokumenter de senere årene, er en enestående fokus på individet og dets ferdigheter og kompetanser. Det snakkes ikke lenger direkte om hvilke krav institusjonene bør stille til seg selv, til profesjonen og til dens samfunnspolitiske rolle.

– I den nye forskriften for lærerutdanningen er alle krav eksplisitt lagt på studentenes læringsutbytte. Hva med institusjonenes krav til seg selv? spør han.

Samarbeide barnehage og foreldre

– Jeg er optimist på barnehagens vegne, og det er jeg fordi vi nå har en foreldregenerasjon som er velutdannet og kunnskapsrik når det gjelder sine egne barns beste og behov, og disse foreldrene samarbeider gjerne med barnehagen om å bevare nettopp barneperspektivet, sier Løvlie.

– Jeg har festet meg ved de barselgruppene vi finner rundt om i kommunene; disse gruppene er fantastiske uformelle lærings- og kunnskapsformidlingsarenaer der først

og fremst mødre møtes. Disse mødre ser nødvendigheten av å samarbeide med barnehagene, og de ser at utgangspunktet for enhver barnehage jo må være barnet selv.

– Jeg er optimist på tross av at jeg kan føle pessimisme ved tanken på de intensjoner vi kan spore hos utdanningspolitikere og -byråkrater på barnehagens vegne. Det er ikke sikkert at ideen om obligatorisk kartlegging er lagt i skuffen for alltid, og slik kartlegging vil alltid innebære et forsøk på å standardisere en virksomhet som hele tiden må være basert på det mangfoldet vi finner uttrykt gjennom de sju fagområdene som er beskrevet i tilknytning til barnehagens rammeplan. Det å begrense mangfoldet av barnlige uttrykk er noe av det mest uheldige vi kan prøve oss på.

– I dag har vi en bra barnehage på grunn av en kulturarv som holdes i hevd og som går tilbake til Rousseaus *Émile*. Det er denne arven våre utdanningspolitikere bør forholde seg til og fremme, sier Lars Løvlie.

Transparente Slagen barnehage

Bli med Første stegs arkitekt og høghskolelektor til Slagen barnehage i Tønsberg. Arkitektonisk er det her lagt opp til kommunikasjon og samvirke mellom barn og voksne, til møter mellom mennesker. Den er i mer enn én forstand en transparent barnehage.

Av Birger Dahl og Randi Evenstad



Møbleringen brukes til å lage kroker. Materiell og dokumentasjon er lett tilgjengelig for barna.

Av Birger Dahl og Randi Evenstad
Foto: Birger Dahl

Fylkesmannen i Vestfold og Høgskolen i Vestfold gikk i 2006, da ny rammeplan for barnehagen forelå, sammen om en invitasjon til fylkets barnehager med spørsmål om hvorvidt fem av dem kunne tenke seg å bli såkalte fyrårnsbarnehager? Fyrårnsbarnehagene skulle inngå i et toårig forpliktende og forskende fellesskap og drive ulike prosjekter i egne barnehager knyttet til tre sentrale områder i den nye ram-

meplanen: Barns medvirkning, de yngste barna, og fagområdene. En del av det å være fyrårnsbarnehage er å dele kunnskap og erfaringer med andre i fylket. Tønsberg kommune har 44 kommunale og ikke-kommunale barnehager med vel 2000 barnehageplasser.

Slagen barnehage ble en av de fem fyrårnsbarnehagene. Den presenterer seg slik på sin hjemmeside: «Slagen barnehage åpnet i 2010 og har kapasitet på inntil 180 barnehageplasser. Barnehagen er en basedrevet barnehage med funksjonsrom, som for eksempel vannaktivitetsrom, atelier og mediatek. I Slagen barne-



Utsikt fra det store kjøkkenet/spiserommet med god kontakt til dramarommet. Foldedøren med glass i gir god kontakt samtidig som den øker rommets anvendelighet. Små bord til de store barn gjør at alle kan spise her samtidig.



Et felles spiserom med god kontakt til vindfanget og atkomstområdet. Dette er en spennende løsning som skaper kontakt, men som fordrer store innvendige vindusløsninger, som her.



Fra en småbarnsbaser. Transparent romvirkning og møblering som danner kroker også her.

hage vektlegger vi arbeid med rammeplanens fagområder og barnehagen som læringsarena for barn. Det fysiske miljøet, samt barns medvirkning er en naturlig del av dette arbeidet. Slagen barnehage er en av Vestfolds fire Fyr-tårnsbarnehager og vi har fokus på 1-åringen, det fysiske miljøet og arbeidet med fagområdene.»

Barnehagebyggets organisering

Branntegningene som alltid henger sentralt i en barnehage er et godt hjelpemiddel til å få et første overblikk over barnehagebygget. Førsteinntrykket av Slagen barnehage viser oss en ryddig og nesten kjedelig organisering: Rom på begge sider av en midtkorridor i to fløyer.

De to fløyene danner en vinkel. Den ene fløyen huser småbarnsbasene og den andre storebarnsbasene. Hver av fløyene har fellesrom og egne innganger. Storebarnsfløyen har en og småbarnsfløyen to. Administrasjonsavdelingen ligger sentralt i møtet mellom fløyene. Sentralt ligger også et stort kjøkken og spiserom der det er spiseplass for storebarna, og fra dette er det foldevegg som kan åpnes mot et allrom med et lite amfi. Sammen dannes det på denne måten et sentralt fellesrom med mange bruksmuligheter.

Basene ligger på rekke og rad langs en midt-



Ting skjer i dramarommet – men hva?

korridor gjennom hver av fløyene. Dette ser i første omgang ut som et skjema kjent fra både aldershjem, sykehus og kontorer. Men likheten stanser ved planen. Rommene har store, innvendige vindusfelter. Disse er utformet på samme måte som vindusfeltene i ytterveggene, slik at rommene oppleves i sammenheng. Det er gjennomlys på tvers i fløyene, dette gir en opplevelse av letthet og oversikt. Rommene på nordsiden får lys fra fasaden på sørsiden, korridoren oppleves ikke som korridor, men som en gate med god oversikt over det som skjer. Utformingen løser opp det stramme planskjemaet til spennende romopplevelser med trangere passasjer og åpnere plasser. Gaten gir en kontakt mellom de ulike basene som innbyr til samarbeid og en enklere organisering av hverdagen enn vi har sett i en del andre basebarnehager. Den romlige organiseringen er lett å forstå, den tar noe av avdelingsbarnehagens kvaliteter inn i basebarnehagen, samtidig som den gir flere muligheter i det fysiske miljøet.

Storebarnsfløy og småbarnsfløy

Barnehagen har valgt å benytte en fløy for de store og en for de små barna. En av begrunnelsene for dette er at det da blir lettere å til-

passe det fysiske miljøet til aldersgruppene ulike behov. Dette gjelder alt fra plass til vogner ute og til bøylestoler til de minste. Det kanskje viktigste er imidlertid at det gir mulighet for å differensiere lekemateriell og aktivitetstilbud. Man vil unngå at spennende og utfordrende materiell for større barn bli satt i skap og på øverste hylle av redsel for at småbarna skal kunne skades. Barnehagen har valgt å innrede det fysiske miljøet på en gjennomført og konsekvent måte ut fra barnas ulike aldersmessige forutsetninger, men uten at det betyr vannrette skott mellom store og små.

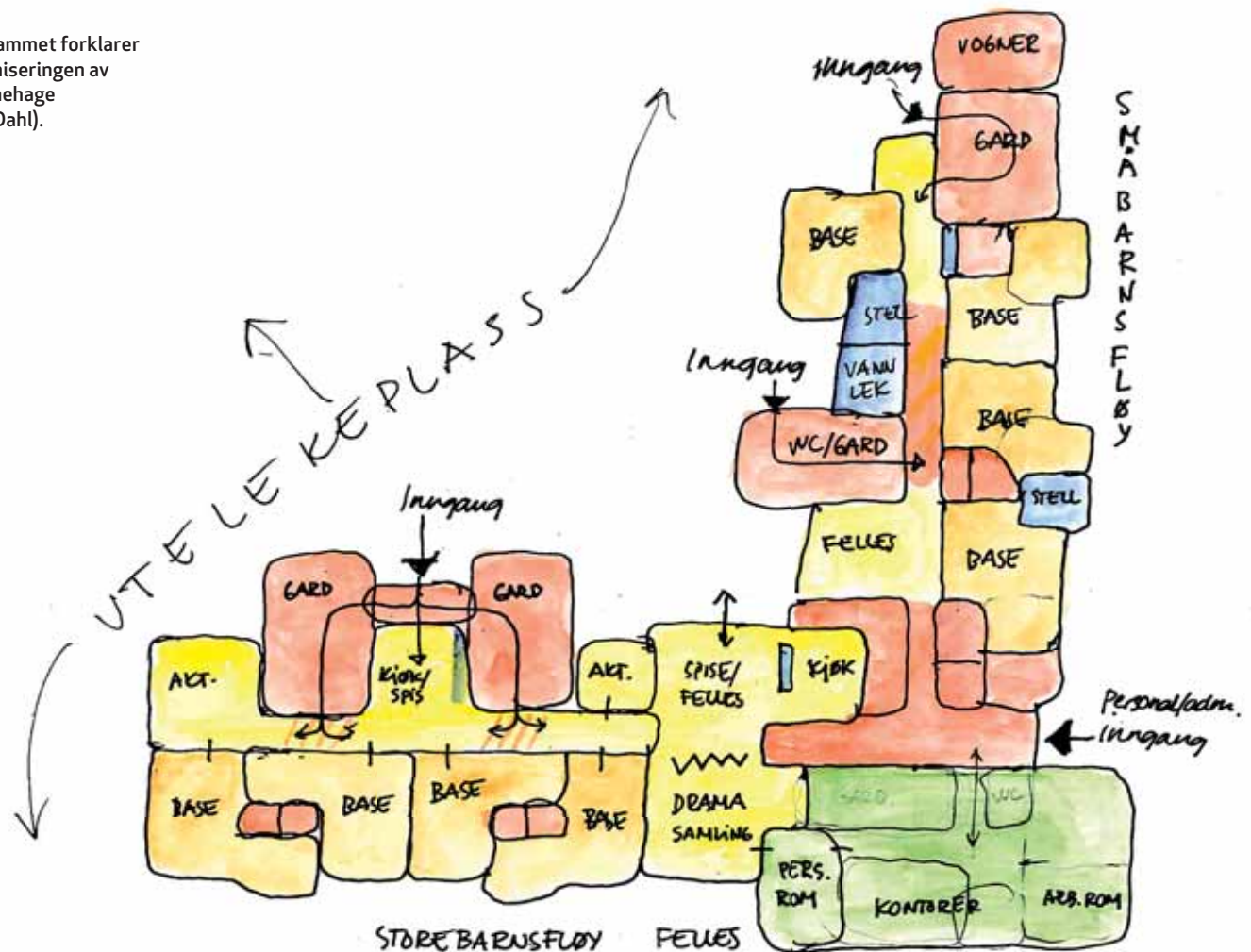
– Utfordringen med to fløyer er at det blir færre møter mellom små og store barn. I fløyen for de eldste er det en naturlig flyt mellom barn i ulike aldre, men det blir færre møter mellom barn som har base i hver sin fløy. Det avhenger av personalet i hvilken grad de er flinke til å ta med seg barn og gå på tvers av fløyene. Dette ser vi er en utfordring i en hektisk hverdag, sier fagleder og styrer Wenche Høiseith.

Hovedprinsippene bak møblering og bruk av de to fløyene har flere fellestrekk. Basene er definert som hjemmebasen (Evenstad 2010) for et noe varierende antall barn, men tilsvarende en tradisjonell avdeling. Innredningen i hele barnehagen er mindre dominert av bord



Om artikkelforfatterne: Randi Evenstad (randi.evenstad@lui.hio.no) er høgskolelektor i pedagogikk ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo (HiO), der hun og førstelektor Aslaug Andreassen Becher driver delprosjektet Rom for en ny barnehage – intensjoner og realisering i samarbeid med Enerhaugen Arkitektkontor AS. Prosjektet inngår i et større tverrfaglig HiO-prosjekt om Barnehagebygg i storby- materialitet, lek og læring. Birger Dahl (b.dahl@enerhaugen.com) er sivilarkitekt MNAL, Enerhaugen Arkitektkontor AS. Kontoret har tegnet flere barnehager og skoler i sin 25-årige historie, og ønsker å bidra til å utvikle barnehage- og skolebygninger og bruken av dem gjennom blant annet deltakelse i HiOs prosjekt (private bilder).

Boblediagrammet forklarer hovedorganiseringen av Slagen barnehage (ill.: Birger Dahl).



og stoler enn mange andre vi har sett, det gir plass og konsentrasjon om andre aktiviteter enn bordaktiviteter. Barnehagen skal innby til mer utfordrende lek og aktivitet enn tegning, klipp og perling. Hver base består av et større og et mindre rom, og hver base har sitt spesialtema som grunnlag for innredning og utstyr. I tillegg til å være fast tilhørighetsrom (base) for en bestemt barnegruppe, fungerer basen som et funksjonsrom med spesifikt leke- og aktivitets materiell. I basen har barna tilhørighet til faste voksne og en gruppe, her har de sin egen personlige dokumentasjons perm og her holdes samlingsstundene. Måltider foregår i kjøkken/spiserom som det er to av i hver fløy, så her er det ikke nødvendig å rydde bort leker for å gå og spise, det halvbygde tårnet kan få stå og bli bygd videre på.

Når barna har opparbeidet seg den nødvendige trygghet er alle baser åpne slik at de ulike funksjonsrommene blir tilgjengelige for alle. Personalet er organisert slik at barna kan gå der de vil, her er ingen streng struktur med lister over barn og aktiviteter, eller langdryge

økter der barna må velge mellom ulike rom/aktiviteter, slik det beskriver i en etnografisk studie fra en basebarnehage i Trondheim (Seland 2009).

De to fløyene har også spesialrom i tillegg funksjonsrom i basene. I småbarnsfløyen er det for eksempel vannlekerom i tilknytning til et stellerom, i storebarnsfløyen er det mediatek med datakrok og et stort teater/drama/dans/rolleleksrom. Disse sistnevnte rommene var under utvikling og foreløpig relativt sparsomt utstyrt under vårt besøk..

Organisering av personalet

Personalet er organisert i vaktteam med fire personer, fortrinnsvis en fra hver base slik at en kjent person er til stede for barn og foreldre ved ankomst og henting. Dette er særlig viktig i tilvenningsperioder og kanskje aller viktigst for foreldrene. Personalet opplever at barna, også de minste, ganske raskt får tillit til flere voksne enn personalet i egen base. Om morgenen samles barn og tidligvakter i kjøkken/spisearealet, deretter åpnes basene og perso-

nalet sprer seg mellom baser og fellesarealer slik at barna kan gå fritt. Selv om personalet ikke ser alle sine egne barn kontinuerlig, stoler de på at det er ansvarlige voksne i nærheten slik at barna er trygge i alle tilgjengelige rom i barnehagen. I enkelte rom kan barna fint leke alene, glass i dører og vegger gjør at det ofte er nok for personalet å kaste et blikk inn.

Barnehagen praktiserer ikke rigide ute-/innetider som alle må forholde seg til. Både inne- og utearealer regnes som tilgjengelig hele dagen, noe som gjør at presset på garderobene heller ikke blir stort. Barna går i garderoben til ulike tider og i mindre grupper. I basen kan noen være ute og andre inne, noen i egen base og noen i nabobasen. Dette kan høres kaotisk ut, men nøkkelen er god organisering og fordeling av personalet i et veloverveid bygg. Her ligger strukturen på de voksne og ikke på barna. Dette gjenkjenner vi fra barnehagene vi besøkte i England (Becher og Evenstad 2010).

– Forutsetningen for at en slik organisering

fungerer er at personalet kommuniserer bra. Det er ingen fasitsvar på ulike problemstillinger som oppstår i løpet av en dag. Personalet må ha tillit til hverandre og hver enkelt må ta ansvar for å finne løsninger, alene eller sammen med andre. Det er en krevende og utfordrende måte å jobbe på, samtidig som det skaper en utvikling av praksis fordi vi er på jakt etter de beste løsningene. Basetenkning handler i stor grad om hvordan personalet tenker. Det er personalets ansvar å legge til rette for egen barnegruppe, samtidig som dette hele tiden ses i sammenheng med arbeidet som skjer i hele fløyen, som bruk av rom, arbeid med ulike prosjekter, bruk av personalressurser, og så videre, sier Høiseth.

Storebarnsfløyen

Storebarnsfløyen har fire aldersinndelte baser med 65 barn i alderen to til fem år. Antall barn og voksne varierer noe ut fra basenes størrelse og barnas alder. For eksempel er det 14 barn og fire voksne på «Stubben» som toåringenes base, mens «Rota», som er basen for de største, huser 18 barn og tre voksne.

Så er det 21 fireåringer på «Stammen», der det er fire voksne (to pedagogiske ledere og to fagarbeidere), mens de øvrige basene har én pedagog og to fagarbeidere/assistenter som grunnbemanning. Fordeling av barn og personale på basene kan variere fra år til år etter som antall barn i ulike aldre kan variere.

Funksjonsrommene i basene kan også variere etter ulike interesser og behov i barnegruppene, men slik det er under vårt besøk er toåringbasen innredet for bygge- og tumlelek med store puter og madrasser, god gulvplass og fleksible reoler og romdelere på hjul.

Treåringsbasen «Barken» er innredet for gryende rollelek i hovedrommet og for musikkalsk utfoldelse med diverse instrumenter i den minste rommet som kan lukkes med dør (også den transparent med glassfelt).

Fireåringsbasen er et eldorado for klosser, lego, biler, m.m. «Rota», basen til de største barna, inneholder verksted med snekkerbenk og er utformet som et atelier med staffelier og variert formingsutstyr.

Vi spør om ikke kombinasjonen base og funksjonsrom i ett styrer barnas aktivitets- og lekemuligheter vel mye, men personalets erfaring er at barna blir fort så trygge og kjente at de søker ut av egen base og greit finner frem til sine favorittleker. Slik vi oppfatter tankegangen om funksjonsrom i denne barnehagen, er det ikke skolsk fagtenkning som styrer innredningen; rommene er heller innredet for ulike leke- og uttrykksformer. Her er ikke spesialrom slik som er vanlig i skolen, men alle rom er bygd og innredet for å sikre et rikt

utvalg av materiell til ulike leke- og uttrykksformer som rollelek, konstruksjonslek, musikklek, bevegelseslek, m.m. Dette kan gi barna gode muligheter til å utvikle leken og samtidig gi dem et godt grunnlag for å finne venner rundt felles tema og interesser. Denne organiseringen gjør at alle rom til enhver tid er mye i bruk. Alternativet ville vært å ha en stram timeplan for bruk av rom.

Reggio Emilia-inspirert

Barn har ofte sine egne preferanser når det gjelder hvilke voksne de søker seg til, de velger like gjerne voksne som tilhører en annen base enn sin egen. Slik blir også voksenrollen som veiledende deltakere i barnas aktiviteter mer spennende, og varierte pedagogiske utfordringer blir en drivkraft i hverdagen.

Barna kan her i stor grad medvirke i sin hverdag i barnehagen, både med tanke på relasjoner, lek og aktiviteter. Dette er en tankegang som støttes i barnehagens pedagogiske satsingsområde, som er pedagogisk dokumentasjon. Her er det nettopp gjennom å observere og dokumentere barnas egne interesser, spørsmål og refleksjoner at pedagogisk innhold skapes og utvikles. Lek, aktiviteter og prosjekter vokser ut av en lyttende holdning til barnas undring og uttrykksformer. Vi gjenkjenner inspirasjon fra Reggio Emilia både i betydningen som tillegges det fysiske miljøet og i tilnærmingen til barns læring basert på motivasjon, interesse og fellesskap (Rinaldi 2006).

Fagleder og styrer Thone Krauss fremhever at personalet er opptatt av barnehagen som en sosiokulturell læringsarena. Hun synes bygget gir gode levekår for det pedagogiske innholdet:

- Vi har funksjonelle baserom der opplevelser og filosofiske samtaler finner sted i plenum, samtidig som vi kan være uforstyrret i mindre grupper takket være det transparente miljøet. Vi ser på voksne som veiledende deltakere i barnas hverdag og det er en spennende måte å jobbe på.

Atkomsten til denne barnehagen er karakteristisk for hvordan barnehagen er gjennomtenkt i detalj: De store barna kommer inn i et stort vindfang, og fordeles her til høyre og venstre til to garderobes og videre inn i midtkorridoren eller «gata». Det spesielle i denne planen er at det ligger et felles spiserom med kjøkken rett innenfor vindfanget, og at store vindusfelter i vindfanget og basene gir gjennomlys og kontakt til dem som kommer og går fra barnehagen. På begynnelsen og slutten av dagen gir dette god kontakt mellom dem som er i barnehagen og dem som kommer eller går, det kan vinkes, en kan gå i garderoben og glede seg til å møte Lars eller Mona som de



- Basetenkning handler i stor grad om hvordan personalet tenker, sier fagleder og styrer Wenche Høiseth i Slagen barnehage. - Det er personalets ansvar å legge til rette for egen barnegruppe, samtidig som dette hele tiden sees i sammenheng med arbeidet som skjer i hele fløyen, som bruk av rom, arbeid med ulike prosjekter, bruk av personalressurser, og så videre (privat foto).

allerede har sett og hilst på. På fine dager uten masse skitne klær og sko er det mulig å gå rett inn i spiserommet. Denne planløsningen ville vært en umulighet uten de store vindusfeltene og dermed gjennomlyset og oversikten disse ga: God og omsorgsfull planlegging som etablerer møter mellom mennesker.

Småbarnsfløyen

I småbarnsfløyen er det ettåringene og de yngste toåringene som holder til. Her er det også fire baser med 12 – 13 barn og fire ansatte i hver base. Selv om vi allerede i gata ser at her er det tumlelek som preger det fysiske miljøet med god gulvplass og større lekeelementer som inviterer til bevegelseslek, er innredningsideen med baser og funksjonsrom den samme. I alle basene er det tilrettelagt med tanke på de yngste barnas kroppslighet. I rommene er det få lekeelementer, men flere av samme lekeelement fordi små barn tiltrekkes av de samme lekene. Det er også overvekt av store leker basert på bevegelse hvor flere barn kan leke sammen. I tillegg har hver base et funksjonsrom. En base har lagt hovedvekt på bilder, en på bøker, en på bygg- og konstruksjonsmateriell samt musikkinstrumenter, og en på rolleleksutstyr. Basene fremtrer likevel likere enn basene i storebarnsfløyen og gjenspeiler at her er alderspennet mindre.

Vi undres litt over om de små barna finner frem til annet materiell enn det som finnes på egen base, og alle bør vel ha tilgang til bøker for eksempel? Jo yngre barna er, jo mer knyttet er de til basen og til personalet der, men etter hvert søker også de små ut i «gata» og stikker innom nabobasen for visitter, får vi høre. Dessuten låner personalet i større grad utstyr av hverandre, men ting skal legges tilbake, så alle vet hvor utstyret finnes.

- Diskusjonen om funksjonsrom for de yngste barna er viktig. Det er en utfordring å lage gode rom for de yngste barna, personalet har brukt tid på å lage ulike typer rom for å se hva som fungerer best for de yngste barna. Personalet opplever også at de yngste barna tydelig gir uttrykk for at de ikke liker lukkede dører og de trives med å bevege seg mellom egen

Fra fellesrommet i enden av korridoren, eller «gata». Her fra er det god kontakt med utelekeplassen. Utformingen levendegjør på en god måte det litt enkle skjemaet barnehagen er bygd over.

base, de andre basene, og ikke minst «gata» hvor det ofte er et yrende liv, sier styrer Høiseth.

Småbarnsbasene er også bordfrie. I denne fløyen blir måltider også inntatt i to kjøkken-/spisekroker i fellesgata. Her er det både tripp-trappstoler til de yngste og småbord med stoler til de over babystadiet. Tidlig om morgenen og ved dagens avslutning blir barna tatt imot i kjøkkenarealet, men ellers blir barna levert og hentet i basene.

To og to baser deler stellerom, hvorav det ene er innredet med tanke på å kunne ta imot barn med nedsatt funksjonsevne. Begge stellerommene er innredet med tanke på at barna skulle kunne finne frem eget skift fra gjennom-siktige plastesker og selv klatre i stige til stellet. Dette avlaster personalet og gir barna mulighet til selvstendighet og mestring.

Planleggingsprosess: Intensjoner og realisering

Som besøkende kunne vi lese i bygget at det må ha vært et godt samarbeid mellom pedagoger og arkitekten. Dette bekrefter Wenche Høiseth.

- Slagen barnehage består av barn og ansatte i tidligere Huginsvei barnehage i Tønsberg. Vi holdt til i brakker i tre og et halvt år mens vi var med i planleggingen av Slagen barnehage. Vi har samarbeidet tett med arkitekt Solveig Halle hos Spir Arkitekter (www.spir.no). Vi ble inkludert i planleggingen allerede før de første tegningene ble laget, sier styreren. - Arkitekten har vært utrolig interessert i og lydhør overfor våre tanker og hun har oversatt våre pedagogiske og praktiske ideer inn i bygget.

- Vi har også hatt god hjelp av interiørarkitekt Inger Holmøy hos AK-gruppen (www.blink-hus.no), fortsetter Høiseth. - Arkitekt og interiørarkitekt har samarbeidet tett. Hele personalet har vært involvert i planleggingsprosessen, blant annet ved å besøke andre barnehager i egen og andre kommuner. Vi har gjort oss opp en mening om hva vi synes fungerer bra og hva som fungerer mindre bra. Alle



ansatte har deltatt i diskusjonene og de har kommet med innspill til organisering, om rom, om barns læringsmiljø, praktiske løsninger, og så videre. Personalets medvirkning er et av våre suksesskriterier. Vi «eier» bygget og tar ansvar for at det skal fungere best mulig. Ideene kommer jo fra oss!

En planlegging for møter mellom mennesker

Gjennomgående prinsipper i bygget er blant annet:

- mye lys og luft,
- transparent barnehage: mye glass for å få innsyn og oversikt,
- ingen gjennomgang i rom hvor barn har aktivitet/lek,
- fleksible rom: må kunne endres etter behov,
- funksjonsrom: ulike funksjonsrom for store/små barn fordi rom må tilpasses alder
- ikke bespisning i baserom,
- kun lave romdelere, barn skal kunne ha oversikt over sitt miljø,
- et åpent miljø som barn «behersker», skape balanse mellom det store og det «lille»/ «intime»,
- ikke for store barnegrupper, og
- to fløyer: en for små barn og en for store barn, men allikevel: én barnehage.

Styrer, tillitsvalgte og verneombud har vært delaktige hele veien. Hele personalet samt foreldre har vært jevnlig informert og involvert i prosessen. Her er det mange som har bidratt for at barnehagen skal kunne fungere slik den gjør i dag.

– Særlig når det gjelder fløyen for de minste,

synes vi det er en utfordring å lage gode rom, sier Høiseth. - Spesielt kjøkken og spisesoner er en utfordring. Vi diskuterer dette fortsatt og har enda ikke funnet gode nok løsninger, men vi er alltid på vei.

For å få et bygg til å fungere handler det ifølge Høiseth om mange faktorer:

- selve bygget,
- organiseringen vi velger,
- personalets kunnskap om huset og hvordan det er tenkt brukt,
- personalets kunnskap om barn, læring, rom og miljø,
- og ikke minst: om viljen til å få ting til å fungere og viljen til å endre det som ikke fungerer så godt.

- Vi som er personalet i Slagen barnehage synes vi er utrolig privilegerte som har fått til dette huset. Vi innser at det ligger et stort ansvar i å forvalte det slik at det fungerer etter intensjonen, sier Høiseth.

– Selv om Slagen barnehage fortsatt er på vei, og selv om fasit for hva som er den gode barnehage aldri vil innebære kun ett svar, har vi funnet flere løsninger som kan inspirere andre. Her ivaretas de yngste barnas behov for tilknytning og trygghet, samtidig som både store og små har mange muligheter for medvirkning og utforming av barnehagedagen. Fagområdene er synlige som kilder til læring og opplevelser, men på barnas og lekens premisser. Og barnehagebygget er den støttende rammen for vår pedagogiske handling og vilje.

Litteratur:

Evenstad, R. (2010). Begrepsforvirring om basebarnehager. I Første steg nr.1/ 2010.

Evenstad, R. og Becher, A. A. (2010). Førskolelærere trenger kompetanse på fysisk miljø. I Første steg nr.1/2010. Kunnskapsdepartementet (2006).

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Rinaldi, C. (2006). In Dialogue with Reggio Emilia London & New York: Routledge.

Seland, M. (2009). Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal

virkelighet. Doktoravhandling NTNU 2009:258.

Statistikk er Satans matematikk

Av Einar Juell og Jon Kaurel

Økonomiske statistikere gir råd som de vet lite om, for å løse utfordringer de vet mindre om, til barnehager som de ikke vet noe om.

For to år siden begynte vi å bevege oss litt på siden, og siden har vi vinglet vår vindskeive gang. Vi er litt på siden. Vi trives på siden. Om du forsøker å legge deg litt på siden kan det hende du forstår hvorfor. For ser du ikke da verden med litt andre øyne? Det kan være bedre å la blikket flakke enn å stirre seg blind på det åpenbare. Vi forsøker å se på det som gjerne havner litt på siden i diskusjonene om barnehagen. Det å havne på siden kan forresten forstås på flere måter. En kan jo tenke det som å bli tilside-satt. Vi velger å kalle det sidestilt – ved siden stilt. Det som havner på siden er ikke nødvendigvis mindre viktig?

På to år har vi rukket å sette debatten om barnehagens sjel på siden. Styringsideologi, utdanningsforskning, sosial utjevning, ... til og med virkeligheten har havnet på siden. Og selv om det meste synes å havne på siden, er det likevel noe som alltid står i sentrum. Det er noe vi forsøker å få sagt med alle våre på side(n)sprang.

For to år siden skrev vi om førskolelærernes profesjonalitet; om barnehagens innhold og oppgaver kun skal defineres av andre enn førskolelærere vil dette være ensbetydende med likvidering av vår profesjonalitet. Mulig overlevelse avhenger av en styrket fagpolitisk aktivisme, der profesjonen fremmer kritikk av misforholdet mellom føringene i barnehagelov og rammeplan, og kommuner og andre eiere som i økende grad styrer utenom disse føringene.

Når man ikke kan måle det som er viktig ...
Hva har vi sett de to siste åra? Først og fremst har vi sett en bedrøvelig utvikling av

det utdanningspolitiske begrepsapparatet som rammer inn barnehagens kvalitetsdiskurs. Effekt, innsats, utbytte, resultat og human kapital. Så mange ord, så lite mening! Men så lenge det kan måles og veies er det tydeligvis verdt å snakke om. Da kan jo økonomer regne på det, og gjennom statistiske analyser komme frem til nettopp hva slags innsats som har størst effekt slik at alle barn får et størst mulig utbytte av barnehagens arbeid, for å fremme nasjonens resultat på humankapitalindeksen. Når man ikke kan måle det som er viktig, veier man det som kan måles.

Er så økonomisk statistikk et godt grunnlag for å utvikle barnehagens virksomhet? For oss på siden ser det ut som om slik statistikk ofte brukes som metode når man med matematisk nøyaktighet ønsker å trekke en linje fra en ubekreftet antakelse til en forhastet slutning. Slik påføres barnehagen nye krav, forslag og anbefalinger som det er vanskelig å tro vil gjøre norske barnehager bedre.

Kanskje er det på tide å omskrive den franske opplysningsfilosofen Voltaires (1694 – 1778) utlegning mot legene? Han sa: «Leger gir medisiner som de vet lite om, for å helbrede sykdommer de vet mindre om, til mennesker som de ikke vet noe om.» Her på siden blir dette: «Økonomiske statistikere gir råd som de vet lite om, for å løse utfordringer de vet mindre om, til barnehager som de ikke vet noe om.»

Rådene når imidlertid tydeligvis frem til de som styrer i barnehagesektoren. Hvorfor snakkes det ellers om innføring av minstestandarder og krav til resultatoppnåelse? Som om dette var en naturlig måte å sikre

at alle barn får et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet?

For oss ser det ut som om statistikkene brukes slik fulle menn bruker lyktestolper – mer til støtte enn til opplysning.

Statistikk kan ikke erstatte dømmekraft

Så hva gjør vi? Hva skal vi gjøre når faget vårt – pedagogikk – sakte settes på siden, mens økonomisk statistikk får plassen i sentrum? Hva skal vi egentlig med førskolelærere, om alt som skal gjøres i barnehagen likevel kan utledes av avanserte statistiske beregninger? Det er vel ingen grunn til å ha utdanna ansatte i barnehagen i det hele tatt? For hvem som helst kan vel stille og passe barn om metoden bare er godt nok foreskrevet? Har førskolelærerne, og vårt fag pedagogikken, egentlig noe av verdi for disse barna?

Vi minner om ordene til den amerikanske politikeren Henry Clay (1777-1852, ble blant annet utenriksminister): «Statistikk kan ikke erstatte dømmekraft».

I møte med det enkelte barnet, i den enkelte barnegruppen, i den enkelte barnehagen, vil alltid statistiske analyser over hva som er den mest effektive og formålstjenlige metoden måtte vike for kjensgjerningene. Kjensgjerninger som oppstår i møte mellom unike mennesker som aldri vil kunne bli statistisk signifikante.

Den norske forfatteren Aasmund Brynildsen sier: «Statistikken er Satans form for matematikk: Her rekkes tallet og tilfeldigheten hverandre hånden i kampen mot det individuelle.»



Fra øvings- til utdanningsarena

Hvordan kan praksislærere gjennom økt deltakelse utøve innflytelse over praksisstudiet? spør artikkelforfatterne. De mener praksislærerne må bli tydeligere aktører som er med på å formulere premissene for studenter i praksis, og at utdanningsstedene må samarbeide mer med praksislærerne om praksisstudiet.

Av Margun Boge
og Gunvor Amalie Markhus

I 2006 lyste Utdanningsdirektoratet ut midler til et utviklingsprosjekt knyttet til samarbeid mellom skole- og barnehageeiere og høgschooler. Et sentralt formål med prosjektet var å utvikle et varig samarbeid mellom institusjonene. Ved Høgskolen i Bergen (HiB) ble prosjektet knyttet til Bergen kommune som eier av praksisbarnehager. Målet var økt samarbeid om innholdet i praksisstudiet, i den hensikt å gjøre praksisbarnehagene til mer profesjonelle lærerutdannere.

Førskolelærerutdanning er en profesjonsutdanning som kvalifiserer for pedagogisk arbeid i barnehagen. Dale (2001) knytter profesjonsutdanning til konkret yrkesutøvelse i det daglige arbeidet, i tillegg til fagkunnskap og å kunne konstruere ny kunnskap. Utdanningen skal legge grunnlaget for at studenten kan vurdere hva som er god og dårlig utøvelse av yrket. Ulvik (2007) knytter profesjonalitet til en kombinasjon av handlingsdyktighet og innsikt. I en profesjonsutdanning vektlegges handling i konkrete situasjoner, konstruksjon av ny kunnskap og kritisk vurdering av pedagogisk arbeid (Ulvik 2007). Teori og praksis er sentral del av kvalifiseringen til førskolelæreryrket. Steinnes (2010) skriver om profesjonell identitet og knytter det blant annet til kunnskap om hva som er god yrkesutøvelse og oppfatninger av hva som er viktig kompetanse. Den profesjonelle identiteten er ikke statisk, men endres gjennom livserfaringer, utdanning og i praksis.

Praksislærers utfordring blir å synliggjøre ulike deltakerbaner der studenten utfordres til handling, refleksjon og konstruksjon av ny kunnskap gjennom bevegelsen fra perifer til full deltakelse. Deltakerbaner vil si en persons deltakelse i flere handlingskontekster (Lave 1999). I barnehagen kan læringsbaner være samspill med barn, deltakelse i diskusjoner eller planleg-

ging av pedagogisk arbeid. Det stilles ulike krav og forventninger til studenten gjennom praksistiden. Ved skiftende deltakelse gis studenten muligheter til å bevege seg på ulike arenaer, fordype seg og finne fram til alternative handlingsmåter (Lave og Wenger 1991).

Praksislærers rolle styrkes

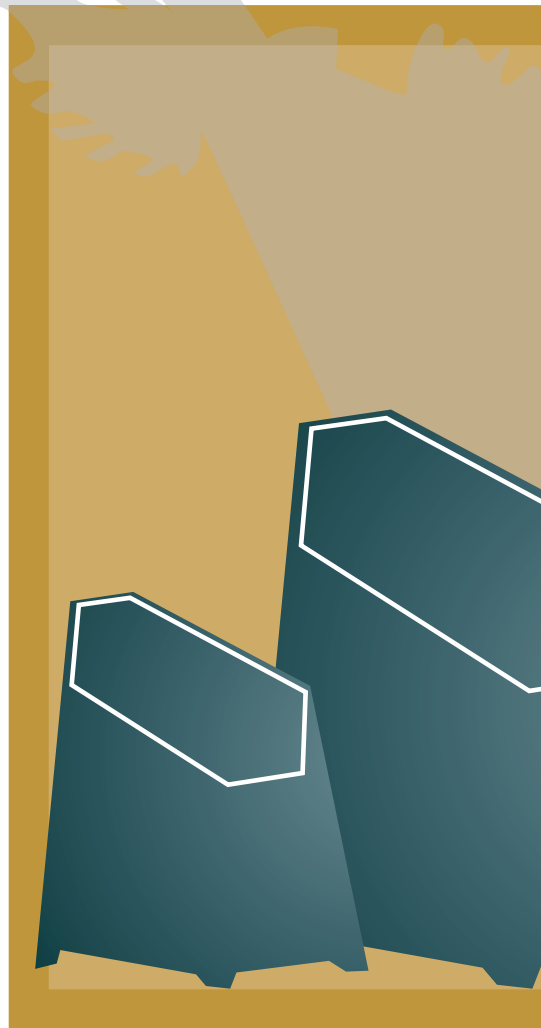
Praksislærers rolle i dette blir sentral fordi hun kan bidra i utviklingen av profesjonelle lærings-systemer i praksisbarnehagen. Ved at hun blir premissleverandør og aktiv i ulike deltakerbaner i samarbeid med høgskolen, i planlegging, veiledning og diskusjoner, kan roller endres og påvirke eierforholdet til praksis. Hvis hennes oppfatning av praksislærerrollen endres fra å være perifer deltaker til å bli premissleverandør, kan det bety at hennes rolle som praksislærer styrkes fordi hun uttaler tydelig hva som er viktig kompetanse å utvikle i profesjonaliseringen til førskolelærer.

Fram til august 2010 har praksislærers tittel ved høgskolen vært øvingslærer og planen for praksisstudiet har vært *Plan for praksisopplæring*. Begrepsbruken knytter barnehagen til en øvingsarena med øvingslærere som tilretteleggere for øvelse. Planen for praksis knyttes til opplæring. Hvilke konsekvenser dette har fått for praksisstudiet, vet vi ikke. Fra 1. august 2010 er begrepene endret til *praksislærer* og *Plan for praksis*.

Hovedspørsmålet vårt ble: *Hvordan legge til rette for praksislærers deltakelse og innflytelse i samarbeidet om praksisstudiet i førskolelærerutdanningen?*

Tradisjon og fornyelse

Mange års erfaring som praksisveiledere i høgskolen har vist oss at det er en forventning hos praksislærere om at det er høgskolen som skal definere hva som skal vektlegges i praksisperioden. Det er stor sannsynlighet for at høgskolen har skapt denne forventningen, blant annet fordi vi i alle år har formulert oppgaver som studentene skal arbeide med i praksis.



Det er også høgskolen som har regien på utarbeiding av *Plan for praksis*.

I *Plan for praksisopplæring* (2006-07) ble det understreket at ansvaret skulle fordeles på andre måter, fordi det var et ønske fra høgskolen om at barnehagene skulle bli mer aktive i hele prosessen med studentens arbeid i praksis. Intensjonen var at det skulle samarbeides mer om innholdet i praksisstudiet, blant annet studentens praksisoppgaver. Dette syntes mange praksislærere var vanskelig, noen var uenige og noen var kritiske til måten høgskolen organiserte samarbeidet på. Det var lite diskusjon på forhånd av hvorfor endringene skulle foretas, hva det skulle samarbeides mer om, og hvordan det skulle samarbeides. Derfor opplevde mange barnehager nytenkningen som et uønsket merarbeid. Det kan bety at det



eksisterer innarbeidede rolleforventninger og samarbeidsformer som både barnehagene og høgskolen må samarbeide om å endre, i tillegg til å diskutere hvordan endringsprosesser skal foregå.

Når de nye initiativene kom i 2006, ble det ikke stilt spørsmål om hvem som ønsket endringene, hvordan det var samarbeidet om dem, og veien videre. Vi reflekterte over hva det var som gjorde at samarbeidet var slik, og et av momentene kunne være forholdet teori – praksis, der synet på teori som overordnet praksis dominerer.

Ifølge Nilssen (2010) har forholdet mellom teori og praksis i utdanningen vært preget av motsetninger. Motsetningene har knyttet seg til både metoder, ansvarsfordeling og om praksis skulle være en integrert del av utdanningen.

Kommentarer fra praksislærere som: «Dere på høgskolen vet best», eller: «Studentene kan altfor lite teori når de kommer i praksis. De må lære mer før de kommer ut», kan være eksempler på at de knytter høgskolen til teoretisk kunnskap og at dette må læres før de kommer i praksis.

Når høgskolen i stor grad formulerer *Plan for praksis*, definerer innhold og leder møter på skolen, kan det bidra til at praksislærerne opplever seg mer som tilhørere, mottakere og iverksettere enn som aktive deltakere og premisslevere. Dette kan være et eksempel på hvordan tradisjoner har skapt forventninger hos faglærer og praksislærer til hvordan høgskolens og praksisbarnehagens roller skal utøves i utdanningen.

Ofte ser vi det samme rollemønsteret når praksisveileder og andre faglærere deltar i barnehagen på studentveiledning og praksisteam. Selv om vi da er på barnehagens arena, forventer mange at praksisveileder skal lede praksisteam og ta initiativ i veiledningen. Noen barnehager vet ikke at det skal arrangeres praksisteam, noe som skaper forvirring om ledelse og ansvarsfordeling. Samarbeidet kan oppfattes som at det er høgskolen som definerer innhold og rammer, barnehagen legger til rette og utfører oppdraget. Innarbeidede roller og forventninger som det ikke stilles spørsmål til eller diskuteres, kan bidra til en avventende holdning. Hvis høgskolen oppfatter seg som eier av praksis, og barnehagen som parter som skal utføre et oppdrag, kan det føre til at praksisstudiet går glipp av en sentral del av profesjonskompetansen, fordi stemmer fra barnehagen ikke høres når avgjørelser tas.

To kunnskapstradisjoner møtes. I dette spenningsfeltet møter studenten studiet, og der beveger praksislærer og faglærer seg. Utfordringen i endringsprosessen blir å løfte fram høgskolens og praksisbarnehagens arbeid med teori og praksis og hvordan det tydeliggjøres i forhold til studenten og i samarbeidet mellom partene. Ulvik sier: *Praksis og teori som utfordrer, utdypet og utfyller hverandre, bør være et mål i lærerutdanningen* (2007:204).

Ifølge henne er det vanskelig å se hvordan det

kan skje uten et samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og skole. Vi mener det samme gjelder for utdanningsinstitusjon og praksisbarnehager.

Gammel vane vond å vende

I prosjektets første fase diskuterte vi hvordan vi skulle begynne en prosess der målet var å utvikle et samarbeid der barnehagens økte deltakelse og innflytelse skulle bli resultatet. Vi tok initiativ til å observere praksisteam i barnehagen, ba deltakerne skrive refleksjonsnotater etter praksisteamet og å delta i en gruppesamtale. Vi så blant annet på hvordan barnehagens ansatte definerte sin rolle og hvilket ansvar de tok når det gjaldt å diskutere og problematisere innholdet i studentens praksis og læring. Vi var opptatt av å få kunnskap om hvordan de brukte muligheten til aktiv deltakelse i denne samarbeidsarenaen som høgskolens *Plan for praksis* skisserer, og i hvilken grad de utøvde innflytelse på innhold, dagsorden, samarbeid og ledelse. I praksisteam skal det faglige innholdet i praksis diskuteres.

Møte arrangeres i barnehagen. Styrer, praksislærere, studenter, faglærere og praksisveileder er deltakere. Styrer skal lede møtet og sammen med studenter og praksislærere bestemme dagsordenen. Meningen er å gi barnehagen mulighet til å definere innhold, ta ansvar og utøve ledelse.

Våre data viser at styrerne kunne være avventende i forhold til hvem som skulle lede praksisteamet. Praksislærere følte seg ofte usikre i rollen eller mente de skulle ha en tilbaketrukket rolle uten så mye å si. Både styrere og praksislærere uttrykte at praksisteam var viktig som lærings- og samarbeidsforum, men de var usikre på ansvars- og rollefordeling. Dette fikk oss til å reflektere over hva som skal til for at barnehagens ansatte kan oppleve seg selv som sentrale aktører i utdanningen av den profesjonelle førskolelærer. Siden dataene



Om artikkelforfatterne:

Margun Boge (t.v., Margun. Boge@hib.no) og Gunvor Amalie Markhus (Gunvor.Markhus@hib.no) er høgskolelektorer ved

Høgskolen i Bergen, førskolelærerutdanningen. De er særlig opptatt av praksisstudiet i førskolelærerutdanningen (foto: Morten Lund).

viser at praksislærer ofte trakk seg unna diskusjoner om innholdet, så ønsket vi å sette fokus på barnehagens arbeid med innholdet i praksisstudiet.

Sammen steg for steg

I prosjektets fase to samarbeidet vi med to pilotbarnehager, to referansebarnehager, og Bergen kommune ved fagavdeling barnehage og skole. Vi diskuterte på hvilke måter vi kunne samarbeide om å øke barnehageeiers og barnehagers deltakelse og innflytelse på praksisstudiet. Høgskolens rolle i disse endringsprosessene ble mindre diskutert, men har stor aktualitet. I dette arbeidet hadde vi ulike samarbeidsfora:

- Barnehageeier – høgskole – praksisbarnehager.
- Barnehager – høgskole.
- Felles samlinger på høgskolen.

Vi begynte arbeidet med å formulere retningslinjer for utarbeiding av lokal praksisplan. Ved å sette fokus på samarbeid om innhold i praksisstudiet, fikk vi diskutert hva vi mente var sentrale overordnede målsetninger og ulike parterers mål og innhold i praksisstudiet.

Utgangspunktet for arbeidet med retningslinjene var blant annet *Plan for praksisopplæring* (2008-09). Retningslinjene bygger på gjeldende dokumenter for praksisstudiet. Målet er at barnehagen i møte med studenter og høgskolen kan tre tydeligere fram og definere barnehagens rolle som profesjonsutdanner, sin egen rolle som lærerutdanner, og et innhold i tråd med barnehageeiers og praksisbarnehages stemme. Innholdet i retningslinjene er:

- Innledning.
- Utdanning til profesjonalitet gjennom livslang læring.
- Barnehagens ansvar for praksis i førskolelærerutdanningen.
- Praksisbarnehagen og høgskolen som lærerutdannere: To læringsarenaer – felles mål.
- Faglig fokus bredde- og linjemodeller de ulike studieårene.
- Lokal plan for praksisstudiet – innhold og styringsdokumenter.

I vårt samarbeid om praksisstudiet møttes ulike kunnskapstradisjoner. Barnehagene var oppatt av utfordringene i den konkrete barnehagehverdagen, noe personalet uttrykte muntlig og skriftlig. Barnehagene utfordret oss til å



konkretisere og knytte innspill vi hadde til den konkrete barnehagehverdagen. Vi stilte spørsmål til hverandres innspill og utfordret hverandre på hva vi hva vi mente var sentralt i arbeidet med å skape en felles forståelse for innholdet i praksisstudiet. Barnehageeier – kommunen – ga uttrykk for sine utfordringer og målsetninger.

I dette spenningsfeltet hadde vi fruktbare diskusjoner: Hva er viktig for oss? Hva handler dette om? Hvorfor er det viktig? Hvordan kan studentene utfordres? Hva er sentrale læringsspørsmål? Roller og ansvar?

Alle bidro med forskjellige perspektiver. Ulike tradisjoner møttes og skapte en sammenheng i vår forståelse av innholdet i praksisstudiet. Samarbeidsformene bidro til at vi økte vår kompetanse om barnehagen og barnehagefeltet (jfr. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) 2008). Barnehagepersonale beskrev hva de vektlegger i en profesjonsutdanning og de hadde tanker om barnehagen og seg selv som lærerutdannere.

Her koblet vi nye begreper til barnehagehverdagen. For eksempel innholdet i det å være lærerutdanner og hva som kjennetegner barnehagen som profesjonsutdanner. I dette samarbeidet ble distansen og nærheten til det faglige innholdet i praksisstudiet problematisert. Dette er eksempler på felles deltakelse som bidrar til å gi de deltakende økt innflytelse på hverandres tenkning om praksis.

En praksislærer og en styrer

En av praksislærerne, Anne, uttrykker i et refleksjonsnotat hvordan hun oppfattet prosessen i arbeidet med retningslinjene: «Jeg føler at dette prosjektet har skapt et tettere forhold mellom oss praksislærere, styrer og høgskolen ... Vi har hatt gode diskusjoner og vi har 'gått i dybden' av mål og oppgaver studentene skal arbeide med».

Ved å delta i denne prosessen og ved å gå i dybden av formål, mål og oppgaver uttrykker Anne at det har foregått læring og endring i hennes rolle som deltaker i møte med høgskolen. Utfordringen videre blir om hun i møte

med høgskolen på høgskolens arena vil la sin stemme høre like tydelig.

Styreren Berit sier: «Jeg har fått større bevissthet om vårt ansvar som lærerutdannere, at vi er en viktig aktør i utdanningen. Skjønnere bedre hvor stort ansvaret er. Tenker mer at barnehagen er en likeverdig aktør i utdanningen ... tenker at det vil være enklere både å involvere meg i praksisperiodene og å stille spørsmål».

Berit sier at hun oppfatter barnehagens rolle som lærerutdanner tydeligere. Hun ser seg selv som del av noe større. Neste utfordring for henne kan bli samarbeid med høgskolen om praksis. Utfordringen for høgskolen kan bli å møte økt deltakelse fra barnehagen.

Med retningslinjene som veiviser

I fase tre skulle barnehagen utarbeide lokale innholdsplaner og organisatoriske planer for studentens praksis på bakgrunn av retningslinjer, barnehagens satsingsområder, vektlegging, m.m. Tidligere erfaringer har vist at planene ofte var organisatoriske og i varierende grad sa noe om innholdet i praksisstudiet og barnehagens rolle som lærerutdanner. Med retningslinjene som utgangspunkt kan utarbeiding av lokal praksisplan være et skritt på veien til å skape bevissthet om innholdet som barnehagen ønsker å bidra med i praksisstudiet.

Ifølge NOKUT-evalueringen (2008) av praksislæreres oppfatning av samarbeid om praksis, understrekes et ønske om mer aktiv deltakelse. De mener det kan føre til at utdanningen blir mindre «bakpå». Dette kan oppfattes som en klar invitasjon til høgskolen om mer samarbeid og ønske om økt deltakelse og innflytelse. Et sitat fra undersøkelsen viser dette: «... gruppen mener at førskolelærerutdanningen ligger noe 'bakpå' i forhold til utviklingen på barnehagefeltet. Øvingslærerne bør inn i større grad i forberedelsene av praksisperiodene og undervisningen bør hele tiden utfordre studentene i forhold til hva de selv står for. Praksis bør være omdreiningspunktet for all undervisning».

Stemmene i sitatet ønsker også at barnehagen skal mer inn i undervisningen på høgskolen. Dette er en idé som høgskolen må ta på alvor og diskutere hvis vi mener noe med økt samarbeid. Her legger også barnehagen premisser for samarbeidet.

Når barnehagen utarbeider sin lokale prak-

Litteratur

- Bullough, J.R.V. (2005): Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity IV. Nilssen 2010: Praksislæreren. Universitetsforlaget. Oslo.
- Dale, E. L. (2001): Den profesjonelle læreren i T. Bergem (red.): Slipp elevene løs. Artikler med søkelys på lærerrollen. Gyldendal. Oslo.
- Kvernbekk, T. (red.): (2007): Pedagogikk og lærerprofesjonalitet. Gyldendal Akademisk. Oslo. 3. opplag.
- Lave, J. (1999): Læring, mesterlære, sosial praksis. I: K. Nielsen og S. Kvale (red.): Mesterlære. Læring som sosial praksis. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Nilssen, V. (2010): Praksislæreren. Universitetsforlaget. Oslo.
- NOKUT 2008: Evaluering av praksisstudiet ved Høgskolen i Bergen.
- Orland-Barak, L. (2001): Learning to mentor as learning a second language of teaching. IV. Nilssen (2010): Praksislæreren. Universitetsforlaget. Oslo.
- Plan for praksisopplæring (2006-07 og 2008-9). Høgskolen i Bergen.
- Plan for praksis (2010-11). Høgskolen i Bergen.
- Solstad, A.G. (2010): Praksisnær teori og teorinær praksis – den nødvendige relasjonen. I: Norsk Pedagogisk Tidsskrift 3/2010. Universitetsforlaget. Oslo.
- Steines, G. S. (2010): Frå utdanning til yrke. Førskulelæreren som profesjonell aktør? I Løkensgard Hoel, T., Engvik, G. og Hanssen, B. (red.): Ny som lærer – sjansespill og samspill. Tapir Akademisk Forlag, Oslo.
- Ulvik, M. (2007): Lærerutdanning som danning. I: Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 3. Universitetsforlaget. Oslo.
- Ulvik, M. (2009): Slik eleven ser det – skolens bidrag i unge menneskers liv. I: Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 2. Universitetsforlaget. Oslo.
- Wenger, E. (2006): Praksisfællessaber. Hans Reitzels Forlag. København. 2. opplag.

sisplan med utgangspunkt i retningslinjene, vil innholdet i praksis bli tydeligere både for barnehagen, studenten og høgskolen. Diskusjonene vil basere seg på partenes ulike perspektiv og det de mener er det sentrale innholdet i profesjonsstudiet. Ulvik (2007) skriver om tilpasning eller danning og knytter det blant annet til betydningen av møter med flere forståelseshorisonter.

Arbeidet med utarbeiding av lokal praksisplan har ført til at barnehagen stiller flere spørsmål ved innholdet i praksis. Et av spørsmålene er knyttet til hvordan de forstår kompetanseområdene og hvordan de skal legge til rette for studentens arbeid med dem. Et annet spørsmål er knyttet til praksisteamene. Planen viser hvordan de definerer innhold, ansvar og roller i praksisteamene tydeligere. Her et eksempel på innholdet i en lokal praksisplan:

- Barnehagen som lærerutdanner.
- Utdanning til profesjonalitet.
- Kompetanseområdene
 - innhold og verktøy – roller.
- Organisering av praksis.
- Praksisteam.
- Evaluering av praksis.

Gjennom de lokale praksisplanene får barnehagene en tydeligere stemme. Diskusjonstemaer fra utarbeiding av lokale praksisplaner gjenspeiles i planene. For eksempel knyttes kompetanseområdene til det konkrete arbeidet studenten skal gjøre, praksislæreren som modell understrekes, og innholdet i de ulike rollene konkretiseres. Når barnehagene har fått en sterkere stemme, blir de også mer opp tatt av at det er viktig å bli hørt.

Øvingslæreren ser seg ikke som utdanner

Forskning om temaet øvingslærer/praksislærer viser på forskjellige måter at rollen er utfordrende. Nilssen (2010) har trukket fram funn fra forskning om temaet. Orland-Barak (2009:140) sier at overgangen fra å være lærer for barn til å bli veileder for studenter, ikke går av seg selv og at utviklingen fra lærer til øvingslærer er som å lære seg et andrespråk. Bullough (2005) konkluderer i en studie med at praksislærere må gis muligheter til å utvikle og berike sin identitet som lærerutdanner.

Å være lærer i praksis handler om å bidra til å gjøre førskolelærerstudenter til kvalifiserte

førskolelærere. Ulvik (2007) viser til undersøkelser der praksis kan oppfattes som en treningsarena. Det samme kan begrepet øvingslærer signalisere. Praksis som utdanning handler om at studenter undersøker, tolker, planlegger og analyserer eget og andres arbeid. Det betyr å bevege seg i spenningsfeltet mellom teori og praksis. Praksislærers syn på teori og i hvilken grad hun ser sammenhenger mellom praksis og teori, og hvordan hun kommuniserer dette, har betydning for utviklingen av profesjonell kompetanse (Solstad 2010).

En undersøkelse fra skolen viser at øvingslærere i liten grad oppfatter seg som lærerutdannere (Ulvik 2007). Kvernbekk (2001) hevder at forholdet mellom nyttepreget kunnskap og tid til refleksjon er preget av et dilemma. Dersom målet er at studenten skal øve seg i praksis, kan det være nok å få gode og nyttige tips fra øvingslærers erfaringsverden. Det kan føre til at studenten tilpasser seg øvingslærers praksis og i liten grad utfordrer den.

Profesjonsstudiet skal bidra i studentens dannelsesprosess. Danning knyttes til *yrkesidentitet*, det vil si selvforståelse og forståelse av lærerrollen og til *handlingsdyktighet* og *inn-sikt*. I dette ligger at den profesjonelle førskolelærer må ... *problematisere og overskride tradisjonen og finne svar på nye utfordringer i yrket* (Ulvik 2007:196).

For en praksislærer i barnehagen kan den doble rollen knyttes til arbeidet som pedagogisk leder for barn og praksislærer for studenter. Praksislærerens oppfatning av praksislærerrollen får konsekvenser for hvordan hun legger til rette for studenters læring i praksisstudiet. De innarbeidede begrepene øvingslærere, øvingsbarnehage og praksisopplæring signaliserer noe annet enn begrepene *praksislærer*, *praksisbarnehage* og *praksisstudie*.

Dersom barnehagen ser på seg selv som øvingsbarnehage, og høgskolen som lærerutdanner, kan det få konsekvenser for den rollen praksislæreren inntar i forhold til studentene og i samarbeidet med høgskolen. Begrepsbruken kan være et eksempel på at identiteten som lærerutdanner oppleves uklar i møte med høgskolen.

Et eksempel fra vår undersøkelse kan være styrers og praksislærers roller i praksisteam. Dette bidro til at mange trakk seg ut av ledelse og deltakelse i praksisteamet. Flere mente at det viktigste var at studentene fikk øve seg, og

ikke at de som praksislærere skulle tre fram som modell, lærer og diskusjonspartner. Dermed minimaliserte de sin rolle i utdanningen og forsterket høgskolens rolle. På bakgrunn av diskusjoner i samarbeidsgruppen om hva vi signaliserer med tittelen øvingslærer, endret vi tittelen til *praksislærer* underveis i prosessen.

Gjennom utarbeiding av retningslinjer og lokal praksisplan sammen med praksisbarnehager og barnehageeier trer praksislærernes rolle som lærerutdannere tydeligere fram. En av styrerne sa at hun har: «... fått større bevissthet om barnehagens ansvar som lærerutdanner, og at de er en viktig aktør i utdanningen».

Vi tolker det som at hun tydeligere ser barnehagens rolle også som læringsarena for studenter.

Hvis vi sammen skal utvikle og skape et eierforhold til innholdet i praksis, må viljen til endringsprosesser når det gjelder samarbeidsmåter, roller og diskusjoner om betydningen av forskjellige kompetanser som lærerutdannere, være et felles ønske. Den store utfordringen for barnehagen kommer i møtet med høgskolen når det skal samarbeides om praksis. Utfordringen for høgskolen blir å samarbeide med en tydeligere aktør som setter flere premisser og ønsker mer innflytelse enn tidligere.

Eierne må bli tydeligere

I høgskolens *Plan for praksis* (2010 – 2011) understrekes at det skal være et samarbeid mellom høgskolen og barnehagene. Praksislærerne i NOKUTs evaluering (2008) ønsket mer samarbeid og økt innflytelse. Vårt prosjekt viser at også barnehageeier ønsker dette. I fortsettelsen må det arbeides både på det individuelle og det kollektive nivå. Det betyr at eier må tydeligere på banen slik at endringene skjer i organisasjonene, ikke bare i deler av dem, eller bare på det individuelle planet.

Nå er muligheten her fordi partene signaliserer et ønske om å delta felles i endringsprosesser. Konsekvenser av en slik prosess kan bety at høgskolen må dele sin innflytelse over praksisstudiet, mens barnehagene kan øke sin innflytelse. Resultatet kan bli mer kunnskap om hverandres organisasjoner og økt kompetanse om sammenhengen mellom teori og praksis i førskolelærerutdanningen. Det kan føre til bedre førskolelærerutdanning.

Om Praksisrettet FoU for
barnehage, grunnopplæring
og lærerutdanning:

Norges forskningsråd deler fram til 2011 ut midler til forskning innen programmet *Praksisrettet FoU*. I denne spalten vil du kunne lese tekster fra prosjekter knyttet til barnehagesektoren. Spalteredaktør er professor Bente Aamotsbakken (bildet) ved avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Vestfold, i samarbeid med Arne Solli, ansvarlig redaktør for Første steg. Tekstene som presenteres vil beskrive situasjoner, enkelthendelser og refleksjoner som knytter seg til det jevne arbeidet i prosjektene. Disse tekstene vil derfor by på annet enn det du vil finne i forskningsrapporter og vitenskapelige avhandlinger og artikler. Vi håper du vil ha glede og nytte av dem.



Husk Barne-
hagedagen
15.mars

Barnehagen i en ny konkurranse- situasjon

Det er så godt som slutt på den tiden da foreldrene knivet om en barnehageplass, nå er det barnehagene som kniver om barna og foreldrenes gunst. SOL-prosjektet viser at lederne i barnehagen slett ikke ser bare negativt på denne utviklingen, noen hilser den bent fram velkommen.

Av Dag Øyvind Lotsberg

I Bergensavisen 1. mars 2009, like før fristen for å søke barnehageplass for høsten gikk ut, kunne man som en større del av et hovedoppslag på førstesiden lese: Se søkerlisten til alle byens barnehager. På førstesiden kunne man også lese teksten Byens mest populære barnehage, ledsaget av et bilde. Inne i avisen fant leserne en oversikt over søker-tallene til alle barnehager i Bergen kommune. Barnehagene innen hver bydel var rangert med utgangspunkt etter søkertall, slik at den barnehagen som hadde flest førsteprioritetssøkere stod på topp. Noen barnehager hadde null søkere, mens toppbarnehagen hadde 85 og ble i avisen presentert som Favoritten.

En situasjon med tilnærmet full barnehagedekning og der brukerne kan velge tilnærmet fritt hvilken barnehage de ønsker sine barn inn i, innebærer konkurranse. :

For det første vil det bli konkurranse barnehagene imellom om å tiltrekke seg foreldrene og deres barn. Dette er noe nytt, fram til nå har det heller vært slik at foreldrene har levd i håpet om å få en ledig plass for sitt barn i den ønskede barnehagen. Denne nye situasjonen vil muligens også kunne føre til overdekning av barnehageplasser i noen områder.

Denne utviklingen stiller nye krav til profilering av barnehagen, til strategisk tenkning og til orientering mot barnehagens omgivelser. Barnehageledere må spørre seg om hva som kan være deres barnehages fortrinn sammenlignet med andre barnehager, og hvordan de kan få synliggjort og markedsført sine egne fortrinn.

For det andre vil en situasjon med full barnehagedekning føre til enda sterkere konkurranse om kvalifiserte førskolelærere. I noen områder er det i dag slik at stillinger som pedagogiske ledere og førskolelærere er besatt av personer uten nødvendig formalkompetanse. I et ekspanderende barnehagefelt kan det være vanskelig å unngå slike tilfeller i de nærmeste årene. Derfor bør barnehagene også markedsføre seg selv med tanke på å tiltrekke seg kvalifisert personell. Ikke minst bør barnehagelederne tenke på hvordan de skal kunne beholde dyktige fagfolk i en situasjon der disse fort kan bli fristet av andre tilbud.

Konkurransebevisste styrere

Det er nokså nytt at dekningen er så god at barnehager må konkurrere med hverandre, men vi ser allerede nå at det begynner å skje. 86 prosent av respondentene i vårt spørreskjema-materiale svarer at det er tilnærmet full dekning i deres nærområde. I materialet oppgir vel 20 prosent av styrerne at det er stor eller svært stor konkurranse om barn (kunder). Vel 40 prosent oppgir at det er stor eller svært stor konkurranse om kvalifisert personale.

Flere av styrerne i intervjumaterialet vårt viser også at de er seg bevisst denne nye situasjonen. En av dem sier:

Foreldra er kundane, altså du tenkjer at vi er ei bedrift som skal gå rundt, så er det viktig at kundane er nøgde. Viss ikkje foreldrene er nøgde, tar de barna sine ut og vel ein annan barnehage. Det blir snakka om det på kjøpesenteret – at den og den barnehagen er så og så flink og den er så dårlig. Det påverkar ventelista og dermed då økonomien.

Flere av styrerne forteller også om at med full dekning begynner barna i én barnehage, men foreldrene flytter dem gjerne over i en annen hvis foreldrene mener det er bedre.

Styrerne i intervjumaterialet gjør litt ulike vurderinger av konkurransen, og det henger sammen med hvor godt skodd de mener seg å være til å konkurrere. En kommunal styrer sier:

Dei private er jo nye barnehagar, sant. Det kan ikkje vi matcha. Vi er gamle, slitte kommunale barnehagar. Så vi må jo profilera oss på innholdet, sant (...). Vi er små barnehagar (...). Vi kan vera ei betre løysing for veldig mange ungar. Oversiktlig, mykje tettare kontakt med dei vaksne, det er ikkje sånn svære avdelingar med base på 30.

At denne barnehagen føler seg presset viser seg også i at de pusser opp på dugnad – i en kommunal barnehage. Styreren sier: «Det vi har gjort (...) er at vi har malt barnehagen utvendig sjølv, vi har malt han innvendig, vi har malt alle leikeapparata sjølve.»

På spørsmål om når de har tid til sånt, svarer hun:

Nei, vi har tatt det på planleggingsdagar. Vi har 'no malar eg, passar det?' Så har vi berre – ut med ungane og så har de malt (...). Vi må gjera noko for å få fortsetta og (...) vera oppe å gå. Så vi har faktisk klart det. Fantastisk personale som brukar alle anledningar.

En annen styrer sier:

Det er fakta at ein må konkurrera om barn. Og sånn som du fremlegg det så høyrer det ut som ein veldig ugunstig situasjon. Men eg har gleda meg til denne situasjonen i fleire år (...). På grunn av at det er til barns beste. For då må barnehagen konkurrera, då må dei bli betre.

Andre signaliserer kanskje litt mindre begeistring, men gir likevel uttrykk for relativt stor trygghet i forhold til konkurransesituasjonen: *Det problemet tar vi når det kommer. Vi finner nok en løsning på det, jeg tror vi klarer å tilpasse oss det meste. Jeg tok det opp med personalet nå i mai, og eg sa at viss vi skal være fullt dekkende, så må vi kanskje utvide åpningstidene. For vi er gode på alt det andre.*

Strategier for å møte konkurransen

I intervjumaterialet kan vi skille mellom i alle fall tre strategier fra barnehagens side for å møte konkurransen: 1) presentasjon og synliggjøring, 2) konkurranse på innhold og kvalitet, og 3) tiltak for knytte foreldrene tettere til barnehagen.

Når det gjelder presentasjon og synliggjøring har en av barnehagene, ved hjelp av sin eierorganisasjon og et profesjonelt byrå, oppgradert og profesjonalisert hvordan de fremtrer utad. Det har ført til at all informasjon utad legges på samme mal. Styreren var veldig positiv til dette og mente at med profesjonell hjelp ble barnehagen mye tydeligere og bedre profilert utad. Flere barnehager legger mye arbeid i måten de fremtrer på på sin hjemmeside.

En styrer arbeider i en slitt bygning som mange foreldre ble skeptiske til når de fikk se den. Hun sa at det var hennes strategi å formidle så mye positivt som hun kunne før foreldrene kom for å se på barnehagen. Hun sender ut en mappe med presentasjon av barnehagen. «Jeg markedsfører oss alt jeg kan gjennom det tilbudet de får før de får kommet og sett på huset.» Hun forteller videre: «Så har vi infomøte med nye foreldre, og der hadde vi ikke video i år. For den som vi hadde i fjor, den var dårlig. Så allerede nå har vi begynt å lage video for neste års infomøte for foreldrene.» En styrer i en barnehage eid av en eier med mange barnehager forteller at eierorganisasjonen hadde satt i gang en reklamekampanje med reklame på bussene i området.

En styrer i en tilsvarende sammenslutning rapporterer at det er utviklet et felles måldokument for de aktuelle barnehagene. Her synliggjøres også visjonen (som er «et liv i bevegelse»). Styreren rapporterer videre at profil og visjon nå er under ytterligere vurdering i lys av den nye konkurransesituasjonen.



Om artikkelforfatteren og SOL-prosjektet

Artikkelforfatteren høgskolelektor Dag Øyvind Lotsberg (bildet, Dag.Oyvind.Lotsberg@hib.no) er utdannet statsviter ved Universitetet i Bergen (UiB). Siden 1998 har han arbeidet ved Høgskolen i Bergen (HiB), avdeling for lærerutdanning, der han underviser i blant annet organisasjon og ledelse i barnehagen og samfunnsfag for førskolelærere.

Prosjektet *Styringsutfordringer, organisasjon og ledelse i barnehagesektoren* (SOL-prosjektet) er et samarbeid mellom Rokkansenteret og lærerutdanningen ved HiB.

Prosjektet tar utgangspunkt i en barnehage-sektor i sterk vekst og utvikling og den overordnede problemstillingen er hvordan ledelse og styringsformer blir håndtert og utviklet i møtet med nye rammebetingelser.

Den artikkelen som her presenteres tar først og fremst for seg området *Nye betingelser for lederrollen og rollefordelingen internt i barnehagen*. Innholdsmessig baserer den seg i noen grad på Lotsbergs og Børhaugs artikkel *Barnehageledelse i endring* i Norsk barnehageforskning vol. 3 nr. 3 ss. 79 – 94. Prosjektet tar i tillegg opp områdene *Barnehagens samhandling med andre etater i et helhetlig omsorgstilbud og Kommunens / private eieres styringsfunksjon vs. nasjonale føringer i barnehagesektoren*.

SOL-prosjektet består blant annet av kvalitative intervjuer og dokumentanalyse i tillegg til en landsomfattende survey blant barnehagestyrere.

Prosjektleder er forskningsleder Ingrid Helgøy ved UNIRokkansenteret. Medarbeidere for øvrige forskerne Anne Homme og Kari Ludvigsen ved UNIRokkansenteret og høgskolelektorene Kjetil Børhaug og Dag Øyvind Lotsberg fra HiB (Børhaug befinner seg nå i ny stilling ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet ved UiB).

Profileringsbevissthet

Et eksempel på den andre strategien, konkurranse på innhold og kvalitet, er å finne i den slitte barnehagen som det vises til overfor. Styreren der mener at deres konkurransefortrinn er knyttet til erfaring og dyktighet, og at de er kjent for det. Hun antyder også at de er gode på barn med særlige behov.

En annen styrer sier at de må «velge ut det beste personalet, gi dem den beste opplæringen, og ha tiltak som gjør dem så glad i arbeidsplassen sin at de ikke finner på å slutte.» «Arbeidsmiljøet må være godt. De må like å gå på jobb.»

En annen barnehage prøvde å utvikle nye aktiviteter. Personalet hadde skaffet båt og naust, og de hadde noen år tidligere anskaffet en buss som de brukte på turer.

En annen styrer mener at det å ha en klar innholdsmessig profil er nødvendig for å kunne tiltrekke seg mange nok barn.

I en kommunal barnehage hadde personalet bestemt å satse på sosial kompetanse og vennskap fordi foreldrene i en brukerundersøkelse hadde sagt at de ville ha dette som satsing. I forbindelse med dette punktet vil vi trekke fram en styrer som peker på at innføringen av maksimalpris har gitt andre rammebetingelser for konkurranse enn hva som det ellers kunne vært:

Før kunne vi regulere prisen opp og ned og si at, greit, denne barnehagen koster 200 mer i måneden, men den er bedre. Dere ser det. Vi lønner våre ansatte høyere, og dere får et mye bedre produkt ut av det (...) Foreldrene kunne komme til oss likevel, for foreldre søker kvalitet.

Her er handlingsrommet for å kunne konkurrere på kvalitet redusert.

Den tredje strategien, å knytte foreldrene nærmere til barnehagen, ser en ved at noen barnehager yter ekstraservice som litt lenger åpningstid (0700-1700), temakvelder om barneoppdragelse med foredrag, bruk av fim og bilder hver dag – på nett eller på storskjerm i garderoben – som viser hva barna har gjort den dagen. I tråd med dette har noen barnehager brukerundersøkelser. Flere av barnehagene har fortsatt dugnader der foreldrene er med. Det styrker ressursgrunnlaget, men er kanskje mest et tiltak som knytter foreldrene til barnehagen. En styrer omtaler dugnadene slik:

Foreldre er med, søsken, så lager vi mat, så koser vi oss. Det regnet jo så inni granskauen, men vi hadde det trivelig for det. Vi har alltid foreldre med på overnattingsturene våre – foreldre er alltid invitert til å være med på tur.

Dugnad er kostnadsbesparende, men det er også effektivt til i å skape samhørighet mellom barnehage og foreldre.



Barnehager hedres for kulturfaglig arbeid

Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen har for tredje år på rad hedret barnehager som har utmerket seg med fremragende arbeid innen kunst, kultur og kreativitet med små barn.

Av Erik Duncan

Blåklokken barnehage i Arendal (med prosjektet *Norges riksvåpen*), Klosteret barnehage i Bergen (med prosjektet *JEG*), Båsmobakken barnehage i Mo i Rana (med *Sirkus Bananas*), Etterstad barnehage i Oslo (med *Musikkorps i barnehagen – er det mulig?*) og Røkeberg kultur- og naturbarnehage i Vestfossen i Buskerud (med *Skulpturpark*), ble prisvinnerne i 2010. Vinnerne mottok hver 10 000 kroner, en skulptur av Harald Bodøgaard, og fem utgaver av magasinet Q-barnekultur. Barnehageprisen er forankret i strategiplanen *Skapende læring* (Kunnskapsdepartementet 2007).

Til utdelingen i 2010 mottok juryen 60 søknader. Søknadene har ulike ståsted, som sang

Festivitas i Klosteret barnehage i Bergen i forbindelse med pristildelingen: T.h. styrer Elisabeth Alnes, på kne kulturbyråd Harald Victor Hove, her sammen med et par av barna.

(Foto/copyright: Bergen kommune).



og musikk, drama, litteratur, lesing, forming, samarbeid med kunstnere, bruk av nærmiljøet og flerkulturelt arbeid knyttet til kunst og kultur.

Vil motvirke nedprioritering

Det viser seg at estetiske fag knyttet til kunst, kultur og kreativitet blir nedprioritert i dagens barnehage, til fordel for «hardere» fagområder. Dette framgår blant annet av evalueringen av rammeplanens implementering, *Alle teller mer* (Høgskolen i Vestfold, Rapport nr. 1/2009).

En av prisens viktigste funksjoner er derfor å synliggjøre kunst og kulturfaglig aktivitet for barn i det offentlige rom over hele landet, nettopp for å skape entusiasme for fagområdet. Tre av 2010-vinnerne får et eget kapittel i en ny lærebok om kunstfagene i barnehagen. Boken kommer på Fagbokforlaget i år. Dette synliggjør at barnehagene som vinner kan bruke prisen til både intern og ekstern omdømmebygging.

Langsiktig arbeid belønnes

Det er ikke tilfeldig at barnehageprisen har endt i Bergen og Mo i Rana alle de tre årene

prisen har eksistert. *Den Kulturelle Bæremeisen*, Bergen kommunes kunstprosjekt, inkluderer nærmere 20 barnehager. Hver barnehage leverer årlig prosjektsøknad og tildeles profesjonell kunster.

Helt siden midten av 1990-tallet har Rana-barnehagene arbeidet med kreativitet og skaperglede. Båsmobakken barnehage fikk eksempelvis i 2004 øynene opp for Reggio Emilia-pedagogikken. Siden har personalet systematisk implementert deler av denne filosofien i egen barnehage. Barnehager med medarbeidere som har høye forventninger, lykkes oftere enn andre.

Til tross for dystre tilstandsrapporter skimtes lyspunkter som gir rom for optimisme. Britiske Anne Bamfords banebrytende forskning åpner nå for et nytt syn på kunstfag i utdanningen. Musikk, drama og kunst i skolen styrker selvfølelsen og gjør elevene bedre i matematikk og språk, sier hun.

Kartlegger kreativitet i Norge

Bamford, forfatteren av *The Wow Factor* (2006) – en undersøkelse i regi av FNs organisasjon for undervisning, vitenskap og kultur (UNESCO) om læring i og gjennom kunstfag,

gjennomfører for tiden en kartleggingsundersøkelse i norske skoler og barnehager, tilsvarende tidligere kartlegginger i Danmark, Nederland, Belgia, Australia og Island. Hun belyser kreativitet i sammenheng med innovasjon, innflytelse på samfunnet, mangfold og likeverd.

Underveis i arbeidet fant Bamford et resultat som overrasket henne: Dårlig pedagogisk arbeid på kunst- og kulturfagområdet har en direkte negativ effekt på barnas kreativitet og selvtillit. Kunstfaglig arbeid av lav kvalitet i barnehagen er derfor ikke bare sløsing med tid og penger, men også ødeleggende for barna. Det bør være et tankekors for mange norske barnehager, hvor hverdagsarbeidet med fagområdet gjennomgående er karakterisert av «melkekartonger og fargestifter». Hvis barna har en negativ opplevelse på området ødelegger dette for kreativiteten, selvtilliten og trivselen generelt, hevder Bamford.



Om artikkelforfatteren: Erik Duncan (erik.duncan@bergen.kommune.no) er rådgiver ved fagavdeling barnehage og skole i Bergen kommune (privat foto).

Den viktige oppdragergjerningen

Oppdragelse finner sted i her og nå-situasjoner og må ofte tas på sparket. Derfor må de ansatte i barnehagen ha et gjennomtenkt forhold til egne sosiale normer og måten oppdragelsen skjer på. Oppdragelsessituasjonene, rammene og relasjonene er annerledes i barnehagen enn i hjemmene.

Av Ingeborg Tveter Thoresen

Foreldrene er hovedansvarlige for barnas oppdragelse. De gjør valg på barnas vegne og veileder dem i livets viktige spørsmål. Foreldrenes primæransvar for barnas oppdragelse er forankret i FNs barnekonvensjon, som fra 2003 ble inkorporert i norsk lov. Men barnehagens personale oppdrar også gjennom både sin tilrettelagte praksis og voksnes væremåte (Foss 2003), rett og slett fordi barna er i barnehagen mesteparten av sitt våkne liv.

I barnehageloven slås det fast at virksomheten skal utføres «i forståelse og samarbeid med hjemmet». Barnehagen er en pedagogisk virksomhet. Tradisjonelt omfatter pedagogisk virksomhet både oppdragelse og undervisning, oppgaver som er drøftet gjennom århundrer i pedagogisk filosofi og i pedagogisk faglitteratur. Oppdragelse er også et hverdagsord for foreldre, og kan dermed være utgangspunkt for samtale, for å skape forståelse både for det enkelte barn, og hva det møter hjemme og skal møte i barnehagen og barnegruppen. For oppdragelsessituasjonene, rammene og relasjonene er annerledes i hjemmene enn i barnehagen.

Ord som nå rår grunnen

Andre ord kan nå komme til å rår grunnen i barnehagen ut fra normgivende dokumenter. Læring er kommet inn gjennom utdanningspolitiske dokumenter, men også *danning* ved revisjon av formålsparagrafen. Trolig henger det sammen med at fokus innenfor opplæring og utdanning er flyttet fra lærer til elev, noe slagordene «ansvar for egen læring» og «livslang læring», som det enkelte individs prosjekt, viser. Slik flyttes fokus fra fellesskap til individ, fra barnegruppen og klassen til det enkelte barn. Tilpasset opplæring er uttrykk for det.

Læring har alltid vært et formål for undervisning. Nå er nye momenter kommet til i nyliberalismens kjølvann. Avkastning er målet på alle samfunnets områder, også i skole og barnehage (Brenna 2010, Korsvold 2004, Kunnskapsdepartementet 2009). Dermed er læringsutbytte (sammen med læring, kunnskapssamfunn og kompetanse) blitt et av samtidens «hurraord»¹. Og det er læring det nå skal forskes på ifølge et nytt program som utlyses fra Norges forskningsråd².

I barnehagen gis den skoleforberedende oppgaven en (av myndighetene) ønsket forskyvning fra det som er umiddelbart synlig: fra lek, omsorg og oppdragelse til prosesser karakterisert ved abstrakte begreper som læring og danning. Førskolelærere vet imidlertid fra barne-

hagens hverdagsliv at oppdragelse også er av dagliglivets oppgaver, utfordringer og ikke minst dilemmaer som de står midt oppe i. Det viser også Else Foss' forskning (Foss 2009).

Ved den siste revisjon av barnehagelovens formålsparagraf ble oppdragelse erstattet av danning³ (Thoresen & Foss 2010). Men som professor Jørn Lund, en sentral skikkelse innen dansk utdanning og utdanningspolitikk, uttrykker når det gjelder skolens oppgave og lærerens arbeid, henger livet i pedagogiske institusjoner sammen: «Læreren har til alle tider både undervist og oppdraget, indviklet på elevenes utdanning og på deres dannelse, undertiden uten at vide det, undertiden uten at skulle det. *Men lærer/ elev-forholdet er så indgripende, at elementerne ikke lader sig skille. I beste fald er udbyttet større end summen af de to elementer, men det kan også gå sådan, at den ene opgave ikke lykkes på grund af den anden.*» (Forfatterens kursivering, Red.)

Danning = oppdragelse?

Oppdragelsesoppgaven er fortsatt sentral selv om oppdragelsesbegrepet er tatt ut av barnehagelovens formålsparagraf. I undersøkelsen av hvordan dette skjedde (Thoresen & Foss 2010), fant vi i lovens forarbeider at både kunnskapsdepartementet og komitéinnstillingen fra Stortinget forutsetter at oppdragelse dekkes av dannelsbegrepet. Faren er imidlertid at oppdragelsesoppgaven ikke vies oppmerksomhet når det nye begrepet gjør sitt inntog i barnehagepedagogikkens teori, med betydning for praksis.

Derfor har jeg hentet fram en tekst som fortsatt er gyldig for den som er opptatt av oppdragelsens utfordringer i barnehagen. Under arbeidet med revisjon av rammeplanen for Barne- og familiedepartementet i 2005, utarbeidet mindretallet i arbeidsgruppen, professor i filosofi Anders Lindseth og jeg, et alternativt kapittel om oppdragelse (Barne- og familiedepartementet 2005). Siden den gang har også min kollega førsteamanuensis Else Foss trukket fram betydningen av voksnes væremåte i barnehagen i et omsorgs- og oppdragelsesperspektiv, ut fra både empiri og filosofi (Foss 2009). Jeg anvender i det følgende Lindseths og min tekst som jeg imidlertid finner støtte for hos Foss.

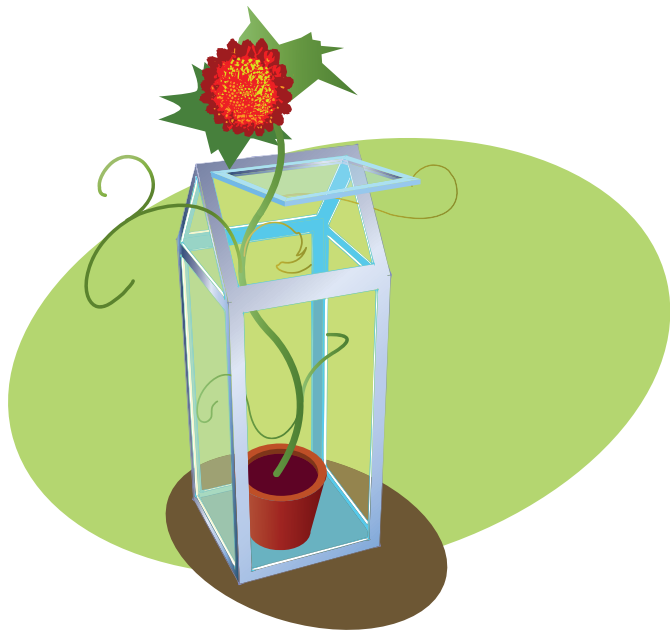
Oppdragelse

Oppdragelse er et uunnværlig fenomen. Den eldre generasjon leder og veileder den nye generasjon inn i kulturen, på veien mot selvstendighet. Alle har erfaringer med oppdragelse, og har derfor synspunkter på den. Barn og voksne er likeverdige som mennesker, men i oppdragelsen er relasjonen mellom den voksne og barnet asymmetrisk. De påvirker hverandre i gjensidighet, men ikke i jevnbyrdighet. Mens barnet, naturlig nok, ikke er oppmerksom på relasjonens betydning, er det nettopp den voksne ansvar å være seg dette bevisst. For den voksne er ansvaret og utfordringen at maktoverskuddet brukes til beste for barna. Det gjelder å gi barn nødvendig frihetsrom, selv om det stilles krav til barnas måte å oppføre seg på. Oppdragelse er en målrettet virksomhet hvor den voksne går inn med sin formvilje. Samtidig vil alt som skjer i barnehagen mellom voksne og barn ha innflytelse på de små, på godt og ondt.



Om artikkelforfatteren: Ingeborg Tveter Thoresen (Ingeborg.T.Thoresen@hive.no) er førstelektor ved Høgskolen i Vestfold (privat foto).

- 1 Ordet har jeg lånt fra en debattbok av den danske professoren Jørn Lund (2007) Det faglige løft – om greb og misgreb i uddannelse og forskning, (Lund 2007: 47)
- 2 Praksisrettet utdanningsforskning, se <http://www.forskningsradet.no/no/Utlysning/PRAKUT/1253964000858?visAktive=true>
- 3 <http://www.lovdataba.no/all/tl-20050617-064-001.html#1>



Barnehagens oppdragspraksis må begrunnes kulturelt, med henvisning til sosiale normer og samfunnets verdiprioriteringer, slik det uttrykkes i barnehageloven og er utdypet i rammeplanen. Regler finnes i ethvert fellesskap. De er der for å beskytte samværet og lette omgangen mellom mennesker. Det gjelder også for kravene til barnet om å rette seg etter skikk og bruk. Oppdragelse er ikke et subjektivt anliggende for hver enkelt ansatt i barnehagen, men et felles prosjekt for foreldre og barnehagepersonalet. Barnehagens personale kan og skal bidra til å skape sammenheng i barns liv, samt forståelse og respekt mellom barna og for barna.

Derfor må det legges til rette for drøfting av oppdragsesspørsmål i personalgruppen og i den fortløpende planlegging, gjennomføring og vurdering av virksomheten. Eksempler på oppdragsessoppgaver som trenger oppmerksomhet og diskusjon, er oppdragelse til medmenneskelighet, at barna skal vise omsorg for hverandre, likeverd og likestilling mellom jenter og gutter. Det må legges til rette for drøfting av oppdragsesspørsmål med foreldrene, ikke minst på grunn av et økende mangfold i samfunnet.

En fruktbar motsetning

Barnehagen er en institusjon for samfunnets minste. Der har den voksne ansvar for å ivareta barnets menneskeverd, og barnets rett til å utvikle sin personlighet og egenart. Som individ skal barnet gis anledning til å være seg selv og samtidig skal det ta del i det sosiale fellesskapet på en god måte. Sosiale normer og regler for oppdragelsen må både tilpasses barnets individualitet og her og nå-situasjonen. Det skjer blant annet ved at oppdrageren tar et steg tilbake og bruker sin egen fornuft for å sikre at oppdragelsen ikke blir autoritær, noe som lett skjer når voksne har styringen i asymmetriske forhold. Respekten for det individuelle barnets særpreg vil være et korrektiv til oppdragernes ønske om, vilje til og forsøk på å forme barnet.

Barn har rett til å uttrykke seg og få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen (jf. FN's barnekonvensjon artikkel 12, 1). Både kroppslig og språklig gir barna uttrykk for hvordan de har det i barnehagen. Nettopp derfor gjelder det å ta imot barnets uttrykk og la det få gjøre inntrykk. Respekt for barns likeverd, som er en grunnleggende verdi i barnehagen, kommer til uttrykk i de holdninger som personalet møter barnet med. Det er den voksnes ansvar å se til at barnet pendler mellom selvtutfoldelse og sosial tilpasning.

Hvis selvstendigheten fortrenger hensynet til fellesskapet, eller tilpasningen råder grunnen, opphører den fruktbare motsetningen mellom barnet og fellesskapet. Dersom en ensidig vektlegger at barnet skal tilpasse seg, stenges barnet på sin vei mot selvstendighet og sosialt ansvar,



HØGSKOLEN
I VESTFOLD

(UT)DANNING til førskolelærere

- Hva slags teori?
- Hva slags praksis?
- Hva slags undervisning?

Nasjonal konferanse på Høgskolen i Vestfold
14.-15. juni 2011

i lys av NOKUT-evaluering og revidert førskolelærerutdanning. Målet om en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning belyses og diskuteres. Blant bidragsyterne er Lars Løvlie, Tone Kvernbekk, Sissel Østrem, Liv Torunn Eik, Jan Jaap Rothuizen, Gunnar Stave og Gunvor Løkken.

Målgruppe for konferansen er alle som arbeider i og med førskolelærerutdanning og med barnehageforskning. Konferansen arrangeres i nytt høgskolebygg. Overnatting på Åsgårdstrand hotell.

Hold av dagene!

Følg med på våre nettsider:
www.hive.no/barnehagesenteret

www.hive.no



mens en ensidig vektlegging av barnets individualitet og selvutfoldelse kan ødelegge for det sosiale fellesskap. Livet i relasjoner kan bli uutholdelig uten vanlige, sosiale konvensjoner for medmenneskelig oppførsel. Dersom de settes til side, går fellesskapet i oppløsning. Det må også være frihet i oppdragelsen, slik at barnet kan lære av egne erfaringer, gjennom prøving og feiling.

Av og til, og særlig når barnet må følge de sosiale normer som for eksempel å vise sosialt ansvar, er det nødvendig med grensesetting. Det stiller store krav til de voksne, slik at barn bevarer selvrespekten. I grensesettingsituasjoner kan det hende at den voksne må gå direkte inn. Da er det om å gjøre at oppdrageren har selvkontroll og at grensene settes på en human måte. Firkantet grensesetting eller sentimental ettergivenhet er ingen løsning på oppdragelsens dilemmaer og gagnar heller ikke barnet. Oppdrageren må vise en holdning som ivaretar barnet og gi seg tid til å samtale med barnet.

Samtalen, gjensidigheten og den voksnes holdninger er bærebjelker i oppdragelsen. I spenningen mellom individ og fellesskap skal barnet møtes på medmenneskelig vis, også når det gjør opprør eller oppleves som egensindig.

Ulike tenkemåter

Historisk sett har to tenkemåter om barn og oppdragelse gjort seg gjeldende i barnehagen. Det er oppdrageren som «gartner» og «billedhugger». «Gartneren» ser barnet nærmest som en plante som vokser og utvikler seg ut fra sine iboende og naturlige forutsetninger. Oppdragelsens resultat ligger gjemt i frøet og tanken om fri selvutfoldelse er fremtredende.

«Billedhuggeren» ser barnet som et emne som formes gjennom oppdragerens målrettede påvirkning, slik en kunstner former sitt verk etter sin visjon. Tankegangen hviler i en oppfatning av forholdet mellom oppdrager og barn, hvor barnet behandles som en gjenstand og ikke ses som en person.

Imidlertid er ingen av disse tenkemåtene gyldige eller svarer til oppdragelsens egenart, for oppdragelsessituasjonen preges av gjensidighet i relasjonen mellom barn og oppdrager. Barnet er i utvikling med hele seg. Oppdrageren kan ikke trekke seg unna gjensidigheten i relasjonen, verken ved å la barnet «vokse fritt» eller ved å gå inn i situasjonen med en sterk formvilje, uten å svikte sin oppgave. Begge tenkemåter medfører nemlig at barnet blir en gjenstand. I oppdragelsen står voksen og barn overfor hverandre, ansikt til ansikt. Selv om gartnermodellen synes å vise tiltro til barnets iboende krefter og muligheter, er oppdrageren sterkt og indirekte tilstede gjennom de rammer som legges. Tilsynelatende overlates mye av ansvaret til barnet. Samtidig påvirkes barnet. Det oppdras på en indirekte måte.

«Billedhuggeren» har et direkte og uttalt kulturelt oppdragelsesprosjekt. Med denne tenkemåten er det avgjørende at barnet får kulturelle erfaringer og anledning til uttrykke seg gjennom lek, samtale og andre kulturelle aktiviteter. Positivt sett er barnet deltaker i kulturen. Faren er imidlertid at oppdrageren fratar barnet dets ansvar for eget liv. For sterk formvilje og for liten forsiktighet hos oppdrageren kan kneble barnets individualitet. Barnets stemme kan forstumme. Oppdragelsesoppgavens spenning ligger i selve relasjonen, i spillet med mennesker og kulturelle utfordringer. Utfordringen ligger i å veilede og lede barnet og støtte det på veien mot selvstendighet, uten å frata barnet ansvaret for sitt eget arbeid med å forme seg selv og å leve og bidra i fellesskapet.

Oppdrageren - et forbilde

Det gjensidige forholdet mellom oppdrager og barn bæres av tillit og kjærlighet som grunnleggende medmenneskelige verdier (FNs barnekonvensjon, Innledning). Voksne som arbeider med barn må vise at de er glad i barn, være åpne, ha respekt og vise toleranse for den oppvoksende slekt. Voksne oppdrar ved måten å være på, som forbilder.

Det at voksne er forbilder for barn, pålegger de ansatte i barnehagen et stort ansvar for egne holdninger og handlinger. Oppdragelse finner sted i her og nå-situasjoner og må ofte tas på sparket. Derfor må de ansatte ha et gjennomtenkt forhold til egne sosiale normer og måten oppdragelsen skjer på. Det er om å gjøre at den foregår på en forbilledlig måte. Det må være en følelsesmessig nærhet i oppdragelsessituasjonen mellom barn og oppdrager, samtidig som det er avstand som gir den voksne tid og rom til å sanse seg og til å bruke sin fornuft i situasjonen til beste for barnet. En forbilledlig, medmenneskelig og omsorgsfull oppdragelse bidrar til et positivt selvbylde hos barnet og vil være uttrykk for aktelse for barnets menneskeverd og respekt for fellesskapet.

Nettopp fordi alle har erfaringer i det å være menneske og bli møtt eller ikke møtt som et medmenneske, kan man fra alle kulturer, religioner og livssyn møtes i medmenneskelighet. Det er nedfelt i «den gyldne regel»: «Ålt dere vil at andre skal gjøre mot dere, skal også dere gjøre mot dem.»

Litteratur

Barne- og familiedepartementet. 2005. Revidert rammeplan for barnehagen: Forslag fra en arbeidsgruppe nedsatt av Barne- og familiedepartementet Oslo: BFD.
Brenna, Loveleen Rihel. 2010. Med forskertrang og lekelyst: systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn. Oslo: Statens forvaltnings-tjeneste. Informasjonsforvaltning (Norges offentlige utredninger).
Foss, Else. 2003. «Med omsorgsansvar og makt som utfordring i barnehagen» i Barnehagefolk nr. side 83-96.
Foss, Else. 2009. Den omsorgsfulle væremåte: En studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen. Bergen: Institutt for utdan-

ning og helse, Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen.
Korsvold, Tora. 2004. «Barnehagebarnet: en framtidsinvestering» i Barn nr. Barnehage, side 27-51.
Kunnskapsdepartementet. 2009. Kvalitet i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet. (St.meld. nr. 41 (2008-2009)).
Lund, Jørn. 2007. Det faglige løft: om greb og misgreb i utdanning og forskning. [København]: Gyldendal.
Thoresen, Ingeborg Tveter, & Foss, Else. 2010. «Danningens vei til barnehageloven» i Prismet nr. 2, side 111-123.

Fagartikler og opprop er ikke det samme, Moser!

Av Unni Bleken

Thomas Moser hadde i Første steg nr. 3/2010 debattartikkelen *Mer edruelighet i barnehagedebatten*, der han angrep Barnehageoppropet – *Nei til kartlegging av alle barnehagebarn*. Her får Moser svar av Unni Bleken.

Thomas Moser mener premissene for Barnehageoppropet er direkte misvisende og at initiativtakerne har lest Kvalitetsmeldingen som «fanden leser Bibelen». I Første steg svarer han med en lang og grundig fagartikkel med avveininger mellom for og imot, med sitater og kildehenvisninger. Et opprop er noe helt annet: det er et rop. Oppropet har alltid et underliggende budskap: du må ikke sove! Oppropet vil ruske opp i folk. Da må man ta i. Stortingsmelding nr. 41, Kvalitetsmeldingen, kom i juni 2009. Frem til stortingsbehandlingen i mars 2010 var det relativt stille omkring meldingen. Stortingsflertallet vedtok at alle barnehager skal tilby språkkartlegging. Som en reaksjon mot stortingsvedtaket kom Barnehageoppropet senere samme vår. Over 3000 skrev under. Utdanningsforbundet i samarbeid med Høgskolen i Oslo, Norsk OMEP og Norsk Forening til fremme av Forsorg for Barn (stifterne av Barnevernsakademiet i 1935) holdt en stor konferanse om kartlegging i slutten av juni. Konferansen ble

raskt overtegnet, mange kom ikke inn. Utdanningsforbundet fulgte opp med et debattmøte i Oslo i september om kartleggingsproblematikken.

Uten ny høring

Påbudet om å innføre språkkartlegging i barnehagen krever en endring i regelverket, noe som igjen krever en ny høringsrunde (jf. ekspedisjonssjef Dag Thomas Gisholt i Kunnskapsdepartementet (KD) til Utdanning nr. 8/2010). Men i Kvalitetsmeldingen (s. 98) heter det: «Departementet vil innføre krav om at alle barnehager skal gi tilbud om språkkartlegging ved treårsalder». Videre vil KD «vurdere om det skal fastsettes krav til pedagogisk kompetanse for å kunne foreta kartlegging av enkeltbarns språkutvikling». Det blir ikke nevnt her at disse to forslagene skal ut på høring. Derimot varsles det (s. 85) om at KD vil sende på høring et forslag om å overføre skriftlig dokumentasjon fra barnehage til skole om barns interesser, lek, læring og utvikling.

Utdanningsforbundet har sendt ut et debattheft om kartlegging

i barnehagen. Forbundet ønsker et solid grunnlag for den uttalelsen det skal avgis til KD. Alt dette har skjedd etter at Barnehageoppropet kom. Tilfeldig? Neppe!

Forskjellige måter å lese Kvalitetsmeldingen på

Moser og jeg leser ikke Kvalitetsmeldingen med helt de samme brillene. Moser forholder seg først og fremst til den generelle delen, kapitlene 1-10. Det er riktig at vi her finner en fyldig beskrivelse av den norske barnehagetradisjonen, m.m. Det er bare det at alt dette har vi barnehagefolk lest så mange ganger før i meldinger fra ulike departementer og regjeringer: Stortingsmelding nr. 27 (1999 – 2000) *Barnehage til beste for barn og foreldre*, *Rammeplan for barnehagen* (1996), rapporten *Klar, ferdig, gå tynge satsing på små* (2005), og *Rammeplan for barnehagen* (2006). Kvalitetsmeldingen er det femte departementale verket på ti år som behandler kvalitet i barnehagen. I tillegg var det noen rapporter i 1980-årene også.

Jeg er derfor først og fremst på jakt etter konklusjoner og forslag

til tiltak når jeg leser Kvalitetsmeldingen. Hva vil KD gjøre med de mangler som er avdekket så mange ganger – først og fremst den skrikende mangelen på faglig kompetanse i norske barnehager? Det er mangel på både førskolelærere og gode assistenter. Alle kvalitetsmeldinger samstemmer i dette. Stortingsmelding nr. 41 inneholder så vidt jeg kan se ingen konkrete forslag eller noen handlingsplan for når og hvordan KD vil gå i gang med det langsiktige arbeidet med å heve kompetansen i norske barnehager. Jeg håper likevel at den nåværende regjering fortsatt vil komme med et krafttak og begynne snuoperasjonen for å få kvalitetsbarnehager overalt i Norge.



Artikkelforfatteren: Unni Bleken (81) (unnsble@online.no) er en pionér og nestor innen norsk førskolelærerutdanning og en av underskriverne av Barnehageoppropet. Hun ble hedret med Kongens fortjenstmedalje i gull for sin innsats for barnehagene og norsk førskolelærerutdanning i 2007. (Foto: Arne Solli)

Alarmtelefoner for barn og unge

Ring 11 61 11

Det er gratis å ringe nummeret

E-post: alarm@116111.no

Nettsted: www.116111

Send sms til: 41716111

Nyttige adresser

www.nordiskbarnhageforskning.no

www.medvirkning.no

Kartlegging av treåringer et brudd med barnehagens tradisjoner

Av Bernt Andreas Hennum

Det framgår av regjeringens argumentasjon for kartlegging av treåringer i barnehagen at det er den økonomiske produksjonen det legges vekt på, ikke politisk og kulturell danning. Barn med normal utvikling innenfor de variasjonene som finnes, bør imidlertid slippe å bekymre seg for læringsmål i sine første år i utdanningssystemet, skriver artikkelforfatteren.

Debatten i kjølvannet av stortingsmeldingen om kvalitet i barnehagen, Kvalitetsmeldingen, har i stor grad tatt utgangspunkt i et skille mellom barnehagen i en sosialpedagogisk tradisjon og barnehagen i en skoleforberedende tradisjon. Når skolen blir oppfattet som yrkesorientert, teknisk og instrumentell, blir det naturlig nok vanskelig for tilhengerne av en sosialpedagogisk tradisjon å ønske barnehagen inn i et helhetlig utdanningssystem. Dette innebærer at barnehagen først og fremst skal legge vekt på danning, lek og kultur, mens læring og yrkesforberedelse er skolens domene.

Jeg vil i denne artikkelen argumentere for at dannelsesperspektivet må være overordnet i hele utdanningsløpet og at barnehagen derfor kan være skoleforberedende og dannelsesorientert samtidig. Jeg vil også argumentere for at et slikt syn ikke trenger å innebære en teknisk eller instrumentell pedagogisk praksis så lenge man kritisk vurderer den forståelseshorisont man står innenfor. Med dette utgangspunktet ser jeg på sider av meldingens «samfunnsanalyse» og konsekvenser for diskusjonen om språkkartlegging.

Diskusjonen rundt læring og danning er ikke noe som har vært isolert til barnehagen. Også i universitets- og høgskolesektoren er danning blitt diskutert, ikke minst i tilknytning til læringsmål og forskningsbasert undervisning. Det er vanlig å se på «læringsoppgavene» i utdanningssystemet i tilknytning

til politikk, produksjon og kultur (for eksempel Giesecke 1972:48). Tanken er at mennesker har et behov for å delta både i politikken, i produksjonen og i kulturen, og at et sunt samfunn har behov for demokrati (politisk deltakelse), materiell velstand (produksjon) og kulturelle uttrykksmåter. Både skolen og høgskole-/universitetssektoren har, i alle fall siden 1960-tallet, stadig blitt kritisert for en tendens til å legge hovedvekten på produksjon framfor politikk og kultur. Det viktigste ved denne kritikken har ikke vært at produksjonen har tatt mer tid eller hatt et større omfang på innholdssiden i utdanningen. Det viktigste har vært en diskusjon om hvilket av de tre saksforholdene som skal være styrende eller ha forrang framfor de andre.

Kritikerne hevder at det er hensynet til produksjonen som er blitt styrende, mens politikk og demokrati er blitt redusert til lek (Becker 1972:39) og kultur til smak og estetisk nytelse (Adorno 1972). Demokrati i skolen har ikke betydd reel innflytelse og kulturen har ikke hatt funksjon som et kritisk korrektiv til maktforholdene, fordi en ikke har vært i stand til å fornye og reproducere normtradisjoner som har vært relevante for nye samfunnsforhold (Adorno 1972, Habermas 1969).

Skolere framfor danne

I Norge var Jon Hellesnes (1975) en av de klareste kritikerne av den produksjonsorienterte skolen. Han så en tendens til at utdanningssystemet var i ferd med å bli en

del av den nasjonale planleggingen for økt produksjon og velstand. Han kalte dette systemet utdanningsøkonomi hvor målsetningen for utdanningssystemet var å optimalisere produksjonen av kvalifisert arbeidskraft.

En viktig del av denne optimaliseringen var å sørge for at arbeidskraften var motivert for deltakelse i produksjonen. Måten å gjøre dette på var å skolere framfor å danne. Det vil si at man deltar i produksjonsprosessen og innordner seg samfunnsplanene uten å stille spørsmål ved de grunnleggende produksjons- og samfunnsforholdene. Dette er sosialisering til tilpasning, mens sosialisering til danning skal gjøre eleven/studenten i stand til selv å ta del i valget av de sosiale, økonomiske og kulturelle målsetningene, samtidig som han skal kunne delta i debatten og forstå begrunnelsen for målsetningene.

Det som er viktig med dette perspektivet er at man ikke avviser at produksjon og skoling er en viktig del av utdanningssystemet. Man er seg imidlertid bevisst at det er demokrati, kultur og danning som setter gyldighetsgrensene for produksjonen og skoling. Dette perspektivet legger også føringer for den pedagogiske forskning og den pedagogiske praksis. Det er ikke slik at effektivitetsstudier eller teknikk i pedagogikken er ugyldige eller uetiske i seg selv. Slik forskning eller slik praksis blir ugyldig eller uetisk når den ikke vurderes i en politisk/etisk kontekst eller erkjennes som politisk/etisk i seg selv. Faren er

enten at effektiviteten i seg selv blir en målsetning eller at de politisk/etiske målsetningene ikke erkjennes av de involverte.

Dersom barnehagen ses i dette perspektivet – at barnehagen blir vurdert som en del av utdanningssystemet hvor danningen har forrang framfor skoling – kan man ikke avvise teknikk eller instrumentalitet i seg selv som noe uetisk. Eksempler på dette er at det er forholdsvis stor konsensus om at barn med spesielle vansker kan få en målrettet opplæring med mest mulig effektive midler, og at det legges opp til voksenstyrte aktiviteter med ett gitt innhold og gitte arbeidsmåter for å oppnå en ønsket læringseffekt.

Leken intet ubetinget gode

En annen konsekvens av dette er at barnehagen ikke blir teknisk eller instrumentell bare fordi den gjøres til gjenstand for andres målsetninger. Dette gjelder enten vi snakker om lærerens intensjoner eller myndighetenes ønskede politiske målsetninger.

Dersom barnehagepedagogikken har som målsetning å la barna utvikle seg fritt uten å drøfte det felles objekt eller den forståelseshorisonten objektet trer frem i, vil oppdragelsen bare være et instrument for den virkelighet leken og oppdragelsen skjer innenfor. Barna lærer ikke å stå i et kritisk vurderende perspektiv til sine egne handlinger og de normsystemer disse handlingene springer ut av. Dermed står barnet i fare for å reproducere samfunnets normer uten å stå i et vurderende forhold til disse. En slik prosess er det som gjerne kalles den liberalistiske utgaven av det instrumentalistiske mistaket (Skjervheim 2002 og Dale 1992).

I forlengelsen av dette kan vi ikke se på leken som ubetinget



gode i seg selv. Riktignok er leken en virksomhet som barnet oppfatter som meningsfylt i seg selv, samtidig som den fører til læring/danning. Men dersom man tenker etter, finnes det vel ikke en eneste forelder eller ansatt i barnehagen som aldri har stoppet eller bidratt til å endre retning på en lek som var i ferd med å utvikle seg i negativ retning. Dette er tydeligst når leken dreier seg i retning av erting og slåssing, eller når barna leker med kategorier vi oppfatter som diskriminerende. Med andre ord finnes det lek som vi oppfatter som uønsket enten i seg selv eller i kraft av hva den kan lære barna. Leken skjer ikke i et normativt vakuum, og den fører ikke alltid til en positiv læring. Istedenfor å unngå all form for styring av leken fordi man anser styring som instrumentelt eller teknisk, bør man heller fokusere på hvordan leken og oppdragelsen kan bidra til å bringe inn et kritisk vurderende perspektiv for barnet.

I og med at leken stort sett er noe godt i seg selv og at den dessuten fører til at barn lærer ting som er aktverdige, kan vi velge å se på oppdragelsen som negativ. Det vil si at vi kun korrigerer eller stopper leken når den havner i en retning vi ikke liker. Dette krever at vi er bevisst de holdninger og normer vi korrigerer leken ut fra. Men vi kan også velge å se på oppdragelsen som positiv. Det vil si at vi tilfører leken noe i håp om at den tar en spesiell retning. Hvorvidt dette noe er et tema/prosessen eller et konkret læringsmål, spiller i første omgang mindre

rolle. Dette noe bringes inn som objekt av noen og ut i fra noe (Dale 1992:83).

Det er dette ut i fra noe eller sakens forståelseshorisont som må reflekteres dersom formidlingen ikke skal ende som teknikk. Utgangspunktet må dermed være at når vi tilfører leken noe; et saksforhold eller et objekt, må vi for det første kritisk reflektere over vår egen forståelseshorisont som ligger til grunn for det objekt vi ønsker å tilføre. For det andre må vår forståelseshorisont belyses og reflekteres sammen med barnet. Det er bare på denne måten vi unngår å havne i det instrumentalistiske mistaket.

En konsekvens av dette er at man kan gjerne drive effektstudier, implementere effektiv opplæring, drive kartlegginger av enkeltbarn og åpne for didaktiske mål enten vi snakker om barnehagen eller resten av utdannings-systemet. Poenget er at man må stille seg spørsmålet om slike tiltak faktisk er relevante, kritiske, nødvendige eller effektive innenfor en pedagogisk teori og praksis hvor det er danningen som setter gyldighetsgrensene.

Om artikkelforfatteren:



Bernt Andreas Hennum (bernt@hutiheita.com) er diplomøkonom i økonomi og administrasjon og cand. polit. med hovedfag i pedagogikk (privat foto).

De to fallgruvene

Når pedagogikken har et ansvar for å belyse den forståelseshorisont som ligger bak enhver pedagogisk handling, så gjelder ikke dette bare i praksis. Det gjelder også de plandokumenter som ligger til grunn for praksis, enten vi snakker om pedagogiske teorier eller myndighetenes styringsdokumenter. I denne sammenheng er det relevant å spørre om hva slags signaler stortingsmeldingen

om kvalitet i barnehagen gir både når det gjelder selve forståelseshorisonten og i hvilken grad man åpner opp for en diskusjon av denne. Det er selvfølgelig ikke mulig å gjøre en fullstendig analyse her, derfor har jeg valgt å sette fokus på to forhold hvor regjeringen går i klassiske fallgruver.

Det første er problemet med det individuelt allmenne. Dette går i korthet ut på at samfunnsproblemer blir isolert til å gjelde individet, mens de allmenne idealene eller målsetningene knyttes til metafysiske og abstrakte begreper som har liten kontakt med virkeligheten (Hellesnes med referanse til Sartre 1975: 30-34).



KURS FOR

BARNEHAGELEDERE, EIERE OG VERNEOMBUD

Helse, Miljø og Sikkerhet

Gardermoen 8.-9.mars	Få på plass gode rutiner og dekk dokumentasjonskravene. Kurset dekker kravene til lovpålagt HMS opplæring.
Gardermoen 24.-25.mai	
Steinkjer 3.-4.mai	

Økonomi og Sykefravær

Bergen 10.mars	Reduser de økonomiske tapene ved sykefravær og skap en helsefremmende arbeidsplass.
Gardermoen 10.mai	

Mat, Mathåndtering og Hygiene

Bergen 4.april	Oppfyll opplærings- og dokumentasjons kravene.
----------------	--

INFORMASJON OG PÅMELDING

Ring oss på 85 22 76 70 eller send en epost til post@barn-nett.no

www.barn-nett.no Barn-Nett



...samfunnsanalysen i meldingen ... legger vekt på konkurransen i kunnskapsøkonomien

I dette tilfellet blir problemet forsterket ved at regjeringen blander sammen deskriptive realiteter og normative målsetninger. Meldingen viser til empiriske undersøkelser hvor det slås fast at den enkeltes deltagelse i barnehage og tidlig innsats i småbarnsalderen gir stor avkastning, både for den enkelte og for samfunnet, samtidig som det gir stor positiv innvirkning på sosiale forskjeller senere i livet. Problemet med dette argumentet er at økt kompetanse ikke endrer strukturen i arbeidslivet eller i samfunnet uten videre. De sosiale forskjellene blir ikke borte selv om den gjennomsnittlige kompetansen øker i befolkningen.

Riktignok kan vi tenke oss at den generelle velstanden i befolkningen vil øke, gitt at vi vinner kunnskapsøkonomikonkurransen, men skal denne øke (relativt) betydelig for de dårligst lønnede (og de utenfor arbeidsmarkedet), må vi først og fremst forutsette politiske reformer som endrer de samfunnsstrukturene som fører til sosiale forskjeller. Men regjeringen legger ikke opp til slike reformer. Den tar heller ikke til orde for en pedagogikk som tar sikte på å gjøre barnet i stand til å vurdere om det faktisk er de politiske målsetningene det er noe galt med eller om det er den enkeltes kompetanse.

Det andre problemet er det som kalles serialitet og som bringer individet inn i prosesser hvor det blir tvunget til å delta samtidig som det forsterker prosessen. Et eksempel på dette er når det oppstår panikk i et brennende bygg fullt av mennesker. Individet må løpe for ikke å bli tråkket ned, samtidig som individets løping øker den generelle faren for å bli tråkket ned (Hellesnes med referanse til Sartre 1975:188-189).

I meldingen viser den serielle

strukturen seg i en frykt- og konkurranselogikk knyttet til det som gjerne betegnes som kunnskapsøkonomien. Dette er en logikk som stadig gjentar at konkurransen bare blir hardere og hardere mellom nasjoner og bedrifter, og at den viktigste konkurranseparameter i dette spillet er kunnskap. Det betyr at den enkelte nasjon må være høykompetent for ikke å tape markeder og velstand, at den enkelte bedrift må være høykompetent for ikke å tape markeder og velstand, og at det enkelte barn må bli høykompetent for ikke å tape i arbeidsmarkedet og derigjennom velstand. Dersom ikke barnet og dets foreldre tar del i denne konkurranselogikken, er det ikke bare dømt til egen økonomisk undergang, de er også medskyldige om nasjonen skulle tape i den internasjonale konkurransen.

Paradoksale tradisjonsbrudd

I meldingen skriver regjeringen side opp og side ned med forsikringer om at man vil hegne om tradisjonene i barnehagen, legge vekt på sosialpedagogikk og unngå instrumentalisme. Det blir dermed et paradoks at man samtidig ender opp med å foreslå kartlegging av språk hos treåringer uten at man samtidig innser at dette er et brudd med slike tradisjoner. Det blir vanskelig å forstå dette på annen måte enn at regjeringen blir skremt av sin egen frykt- og konkurranselogikk. Motsatsen til den serielle strukturen er gruppestrukturen hvor man samarbeider for å kunne styre sosiale prosesser i en retning som er erkjent og villet av de involverte.

Regjeringen verken problematiserer frykt- og konkurranselogikken i selve meldingen (noe som er paradoksalt nok i seg selv når man har en minister som er sosialist), eller legger opp til at det inn-

føres en pedagogikk som gjør barnet i stand til å vurdere om dette faktisk er ønskede politiske målsetninger. Regjeringen viser tvert i mot en fatalistisk holdning til en samfunnsutvikling som i hovedsak er styrt av økonomiske interesser.

Det er selvfølgelig ikke slik at barnehagebarnet skal være i stand til å analysere eller bestemme sine egne politiske målsetninger. Poenget er at et utdanningssystem som legger vekt på danning, må ha som målsetning at barnet skal være mest mulig i stand til å analysere og bestemme politiske mål ved utdanningens slutt. Det stiller samtidig et krav til både myndigheter, forskere og pedagogisk personale om at de politiske målsetningene og forutsetningene problematiseres og artikuleres – ikke at de skjules og tas for gitt.

Språkkartlegging

Et av budskapene i denne teksten er at språkkartlegging i seg selv eller i kraft av å være teknisk ikke er et godt nok argument for å avvise det som et tiltak i barnehagen. Når jeg likevel vil slutte meg til kritikken mot å innføre generell bruk av kartlegging, har det en sammenheng med at en slik kartlegging i praksis betyr innføring av læringsmål.

Det er vanskelig å tolke kartleggingen med tilhørende mål som annet enn en konsekvens av samfunnsanalysen i meldingen som legger vekt på konkurransen i kunnskapsøkonomien og en svært tvilsom slutning fra den enkeltes kompetanse til sosial utjevning.

Foruten tvilsomheten i argumentasjonen er det ganske tydelig at det er produksjonen det legges vekt på, ikke politisk og kulturell danning. Men selv om språkkartleggingen hadde blitt satt i en dan- nelseskontekst, er det usikkert om

den er så kritisk, relevant og nødvendig for danningen at det kan forsvares å innføre læringsmål som uunngåelig vil føre til et økt læringspress på såpass små barn. Ja, faktisk er det grunner til å sette spørsmålsteget ved nødvendigheten av konkrete læringsmål og læringspress også de første årene i skolen. Det betyr ikke at man ikke skal arbeide med språk eller fange opp de barn som sliter for å legge inn en ekstra innsats. Det betyr bare at barn som viser en normal utvikling innenfor de store variasjonene som finnes, bør slippe å bekymre seg for å oppnå gitte læringsmål de første årene i utdanningssystemet.

Dersom språkopplæringen (eller for den saks skyld realfagsopplæringen) er så prekær som det hevdes, enten det settes i et danningsspektiv eller et skoleringsperspektiv, burde man kanskje vurdere å legge til et ekstra år på slutten av den obligatoriske opplæringen. Det er imidlertid ikke bare en annen diskusjon, det vil også ødelegge Norges tilpasning til det europeiske utdanningssystemet som for øvrig er spydspissen i prosjektet om Europa som verdens ledende kunnskapsøkonomi.

Referanser

- Adorno, Theodor W. 1972. Halvdannelsens teori. Quale, P. (red.): Kritik og krise i pedagogikken. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Becker, Hellmut. 1972. Politisk dannelse, politisk handling. Quale, P. (red.): Kritik og krise i pedagogikken. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Dale, Erling Lars. 1992. Pedagogikk og samfunnsforandring 2. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Giesecke, Hermann. 1972. Allmenn dannelse, yrkesutdannelse, politisk dannelse. Quale, P. (red.): Kritik og krise i pedagogikken. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Habermas, Jürgen. 1969. Vitenskap som ideologi. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hellesnes, Jon. 1975. Sosialisering og teknokrati. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. 2009. Kvalitet i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet (St. meld. Nr. 41 (2008-2009)).
- Skjervheim, Hans. Det instrumentalistiske mistaket. Skjervheim, H.: Mennesket. Oslo: Universitetsforlaget.



Av Elin Bellika

 medlem av sentralstyret i Utdanningsforbundet
og leder av Kontaktforum barnehage

Minstestandard for kvalitet og kompetanse

En praktisering av pedagognormen slik loven forutsetter, vil føre til flere førskolelærere og vil være en forutsetning for kvalitetsutvikling i barnehagen.

Kunnskapsministeren uttalte 26. oktober 2010 at hun ser alvorlig på at det over tid har utviklet seg en praksis i strid med barnehageloven når det gjelder pedagognormen.

Ifølge pedagognormen for barnehager skal det være minimum én pedagogisk leder per 14 - 18 barn når barna er over tre år og én pedagogisk leder per sju – ni barn når barna er under tre år. Denne normen er satt for å sikre at barnehager har høy kvalitet og ivaretar barns behov for omsorg, lek og læring.

Presisering fra Kunnskapsdepartementet (KD) innebærer at det skal tilsettes en pedagogisk leder i full stilling når barnegruppen utvides utover normen. I mange barnehager tas det inn førskolelærere i prosentstillinger når barnegruppen utvides. Dette er ikke i tråd med regelverket.

Utdanningsforbundet er glad for at KD nå fastholder denne forståelsen, selv om arbeidsgiverne mener dette er en ny tolking av bestemmelsen. En allerede lav pedagogtetthet er blitt ytterligere redusert av en slik praksis.

Pedagognormen en minstestandard

I merknadene til § 18, *Barnehagens øvrige personale*, fremgår det blant annet: «... det stilles krav om at pedagogisk leder skal ha førskolelærerutdanning. Begrunnelsen for dette er at personalets kompetanse er den viktigste kvalitetsfaktoren i barnehagen. Førskolelærerutdanningen gir innføring i arbeid med barn individuelt og i grupper, og personalet må ha kunnskaper for å kunne medvirke til en god og konstruktiv samhandling med og i barnegruppen. Utdanningskra-

vet er gitt for å sikre at personalet har nødvendig kompetanse til å drive barnehagen til beste for barn og foreldre, i tråd med lov og rammeplan.»

Videre går det frem av merknadene hvilke oppgaver pedagogisk leder har og som ikke vil bli utført tilfredsstillende hvis barnehager mangler førskolelærere:

«Pedagogen har et helhetlig ansvar for planlegging og vurdering, daglig omsorg for det enkelte barnet, for utviklingen av det sosiale miljøet og læringsmiljøet i barnegruppen og for samarbeidet med barnas foreldre.

Pedagogen har også veiledningsansvar for det øvrige personale samt medansvar for utviklingen av barnehagen som pedagogisk virksomhet og barnehagens samarbeid med andre tjenester.»

Med utgangspunkt i ovenstående er det vurdert at en pedagogisk leder ikke kan ha ansvar for flere barn enn sju til ni barn under tre år eller 14 til 18 barn over tre år, hvis de skal klare å gi et tilbud til barn og foreldre i tråd med lov og rammeplan.

Veilederen kommer i mai

Nå gjenstår arbeidet med en veileder som skal sikre en praksis i samsvar med barnehageloven. Arbeidet med veilederen er i gang og skal sluttføres innen mai 2011.

Veilederen skal ta utgangspunkt i KDs tolkning av lov og forskrift og knyttes opp mot Stortingsmelding 41. Praktisering av styrerressurser skal ses på fordi den har konsekvenser for total pedagogisk bemanning. Dispensasjonsordningene vil bli gjennomgått.

Det vil også bli sett på styringsretten og hvordan ressursene organiseres.

Praktiske eksempler vil bli brukt som bak-

grunn for å vise hvordan lovverket skal tolkes.

I tillegg har Utdanningsforbundet påpekt at veilederen må klargjøre bruk av spesialpedagoger fordi denne også noen steder regnes som en del av pedagogisk bemanning, og toåringstrikset bør berøres. Presiseringen av lovbestemmelsen må også føre til at flere førskolelærere får tittel og funksjon som pedagogisk leder.

Lovverket har lenge vært under press og Utdanningsforbundet ser frem til at veilederen kommer på plass. Pedagogisk personell er avgjørende for at barnehage skal fungere etter forutsetningene.

Motstridige KS og PBL

Derfor er det vanskelig å forstå hvorfor eiere (representert ved KS og PBL) fortsatt velger å bruke krefter på å bestride forståelsen av pedagognormen, samt skape usikkerhet rundt dette ved å hevde at dette fører til økte kostnader og reduksjon i antall barnehageplasser.

En praktisering av pedagognormen som loven forutsetter vil føre til flere førskolelærere i barnehager. Dette anser vi som et skritt i riktig retning av å få minst 50 prosent førskolelærerne i barnehage og en forutsetning for kvalitetsutvikling.

I dag velger mange førskolelærere å bruke sin kompetanse andre steder enn i barnehagen. Derfor må det arbeides systematisk med å skape attraktive arbeidsplasser med god lønn, slik at flere førskolelærere velger barnehagen som arbeidsplass. Dette kan bare skje gjennom et forpliktende samarbeid mellom eiere, KD og fagforeningene. Utdanningsforbundet mener at bedre lønn, færre barn i gruppene, økt total bemanning, økt pedagogtetthet og systematisk etter- og videreutdanning, vil være gode tiltak for å rekruttere og beholde førskolelærere.

Når det bestående sperrer for barnets beste

Av Sigurd Aukland

Den norske barnehagedebatten er svart-hvit, og faren er at hensynet til systemet blir viktigere enn hensynet til det enkelte barnet. Sosiale forskjeller opprettholdes, hevder artikkelforfatteren.

Det er en nødvendig og spennende debatt som nå foregår om hva barnehagen skal være og ikke være. I gode debatter lærer deltakerne av hverandre. I gode debatter skapes ny innsikt. Men den pågående debatten om barnehagen er ikke slik.

Er vi i ferd med å skape den repeterende barnehagen i stedet for den reflekterende? Kombineres innspillene slik at fornying skjer, eller befestes posisjonene slik at alt blir ved det samme? Har vi fått en maktkamp, med kartlegging som symbolsak, som skader barnet, og da særlig det barnet som trenger litt mer?

Tradisjon er en viktig kapital. Å ha særpreg kan virke samlende og gjenkjennende. Særpreg kan være et resultat av overbevisning. Kanskje er det derfor at noen av debattantene legger så stor vekt på nettopp barnehagens særpreg? Det er i så fall et dristig prosjekt. Spørsmålet er om barnehagesektoren virkelig har et særpreg. Kanskje det sterkeste preget nettopp er variasjon og mangfold? Fagmiljøene som er opptatt av å konservere barnehagens særpreg, hadde kanskje stått seg bedre på å avklare særpreg. Når å opprettholde blir et mål i seg selv, virker det faretruende dogmatisk, statisk og proteksjonistisk. Det er i så fall en strategi som neppe tjener alle norske

barn. Kanskje en slik strategi tjener noen barn mer enn andre?

Enkelte av debattantene i den norske barnehagedebatten synes å være lite opptatt av barnet, og da særlig det svake barnet. Selv om norske barnehagefolk alltid har vært opptatt av barns interesser, påstår det at noen politikere, sammen med de spesialpedagogiske miljøene, nå vil ødelegge barnehagens påståtte særpreg. Men når forskning viser at vi bør styrke barnehagens arbeid rundt tidlig innsats og sosial utjevning, er det da god etikk og god barnehagepedagogikk å la være å ta dette inn over seg?

Fra radikal til konserverende

For debatten har, slik jeg ser det, lite fokus på de tiltakene i stortingsmeldinger og utredninger som tar sikte på å utjevne sosiale forskjeller og åpne for klassereiser. Den sektoren som tidligere var radikal og stod på barnets side, synes nå å være mer opptatt av å konservere det bestående. Fokus på barnehagen som system er sterkere enn fokuset på barnet, og da særlig det ressursvake barnet.

Omdreiningspunktet i debatten er kartlegging. Temperaturen og virkemidlene er noe uvanlige til norske barnehagedebatter å være. Når regjeringen legger fram forslag om å tilby *frivillig språkkartlegging for alle 3-åringer*, hevdes det at regjeringen vil innføre *obligatorisk testing av alle barn*. Det er en besynderlig måte å debattere på. Vi må kunne forvente at fagmiljøene vet forskjell på å kartlegge og å teste.

Videre blir det hevdet at kartlegging fungerer selvopplyllende og

ødelegger barns muligheter for videre utvikling, som om det er en absolutt sannhet. Det vi vet, er at mange aldri får den oppfølgingen og innsatsen som kunne hjulpet dem videre.

Derfor må det være mulig å nyansere mer i debatten. Det er for eksempel fullt mulig å være for kartlegging, forutsatt kompetanse, tid og oppfølgingstiltak, uten samtidig å være for innføring av resultatmål i barnehagen.

Hele ni av ti barnehager bruker kartleggingsverktøy. De gjør det neppe med hensikt å ødelegge barnets muligheter for videre utvikling. Barnehagefolk er verken hjerterå eller inkompetente. Tar de feil når de tror at kartleggingen kan hjelpe dem å finne barnets nærmeste utviklingssone? Tror motstanderne av kartlegging at barnehagefolk ikke kan sin Vygotskij? Tror motstanderne at barnehagefolkene ikke samtidig også kan ha et bevisst forhold til at ulike aktører presser barnehagens mandat og innhold? Hevder man implisitt at førskolelærere ikke evner å tenke kritisk og ta begrunnede valg? En slik holdning er i så fall uheldig for førskolelærerens yrkesrolle og status i samfunnet. Samtidig svekker fagmiljøet sin legitimitet i praksisfeltet.

Fronter sperrer for ny erkennelse

«Vi må ta ondet ved roten», ble det framført fra talerstolen på en utdanningskonferanse nylig. Det var bruk av kartleggingsverktøy det var snakk om. Den høgskoleansatte som hevdet dette, er noe seint ute. En alternativ tilnærming kunne være å få bedre framfor-

delers og ulemper, peke på rammebetingelser og kompetansebehov, og å utvikle gode systemer for tiltak og oppfølging. Dette kan fagmiljøene gjøre ved å søke samarbeid med ulike fagmiljøer, for eksempel representert ved sosial- og/eller spesialpedagogikken. Men det er vel kanskje utopisk?

Dessverre synes det å være vanntette skott (eller isfront?) mellom debattaktive høgskolemiljøer, universitetsmiljøer og kompetansesentre. Isfronter fremmer neppe en god debattkvalitet. De sperrer for ny erkennelse. En av forskningens grunnleggende oppgaver er å motvirke tendenser til absolutisme og ukritisk generalisering. Vil frontene forbli de samme så lenge miljøene er så lite opptatt av å hente ideer, erfaringer og forskningsresultater fra hverandre? Dersom den norske barnehagen igjen skal finne seg selv, bør forsknings- og kunnskapsgrunnlaget bli tydeligere heller enn fragmentert.

Stortingsmelding nr. 41 (Kvalitetsmeldingen) og Brenna-utvalgets innstilling vil trolig innebære et perspektivskifte for den norske barnehagen. Også framover vil mange ha sterke og subjektive meninger om hva som er den gode barndom og den gode barnehagen. Det nye perspektivet innebærer at vi som samfunn ikke lenger kan la barnehagefeltet være preget av ideologi, tradisjoner og gode intensjoner. Vi må undersøke nærmere om idé og virkelighet stemmer overens, og så må vi konkludere og eventuelt justere. Å redusere en nødvendig debatt til argumenter for å opprettholde det bestående, med fokus på system, blir for mange en smule snevert. Det samme blir å redusere den norske barnehagedebatten til et knippe yrkesetiske argumenter for eller mot kartlegging.



Om forfatteren: Sigurd Aukland (sigauk@jkn.no) er assisterende kommunalsjef for barnehage og skole i Klepp kommune i Rogaland. Han er forfatter og kursholder.

(Foto/copyright: UiS)

KURS

er som vårblomster

Barnehage er også politikk

Vi må erkjenne at det ligger i politikernes mandat å styre over pedagogikken. Barnehage er både politikk og pedagogikk. Når valg skal gjøres og begrunnelser framføres, er det derfor viktig å ha en god nasjonal kunnskaps- og forskningsbase for sektoren. Nå argumenteres det for eksempel med at «vi vil ikke bli skolske». Slike utsagn holder et lavmål! Ikke bare er utsagnet upresist og fordomsfullt, det kan også være et uttrykk for svak tro på eget mandat, egen faglig mestring og egen verdiorientering.

Den norske barnehagedebatten er for tiden svart-hvit. Dersom noen, endog under visse forutsetninger, støtter frivillig språkkartlegging av treåringer, blir vedkommende umiddelbart møtt med argumenter om ødelagt egenart, innføring av systematisk målstyring og resultatkrav, mer testing, mer instrumentalisme, mindre dialog, mindre medvirkning, mindre dannelse, lite demokratiforståelse, m.m.

Ikke bare blir debatten lite nyansert og lite avklarende; det prinsipielle dekker for det individuelle. Dermed kan det være en fare for at blir hensynet til det enkelte barnet blir mindre viktig. Det er ille når vi vet at den norske barnehagen ikke godt nok fanger opp barn som skulle hatt tidlig hjelp. I stedet velger vi fremdeles å vente og se. Sosiale forskjeller opprettholdes.

Dét er et paradoks i forhold til alle våre vakre formuleringer om å ta barn på alvor. Barnehagen skal være for barnet. Og norske barnehagefolk har alltid vært opp-tatt av de barna som trenger noe mer, ikke sant?

Alle kurs holdes i Lærernes hus, Osterhaus gate 4 A i Oslo, dersom intet annet er angitt. Det finnes vel knapt noen bedre måte å møte våren på!

Hvor er hjelpen når den trengs?

Om foreldresamarbeid og profesjonalitet i møte med foreldrene

Dette kurset arrangeres 11. mars, påmelding øyeblikkelig.

Foredragsholder er spesialpedagog og førskolelærer Emilie Kinge, nå i PP-tjenesten.

Kurset er et samarbeid med Foreldreutvalget for grunnopplæringen. Det er en oppfølging av konferansen *Den utfordrende samtalen*.

Språkstimulering og kartlegging

- to sider av samme sak

Kursdag er 21. mars, påmeldingsfrist øyeblikkelig.

Foredragsholder er førsteamanuensis Margareth Sandvik ved Høgskolen i Oslo.

Kurset tilbyr en metode for språkstimulering og et kartleggingsverktøy i barnehagen.

Å utforske daglig barnehagepraksis

Kurset holdes 28. mars, påmeldingsfrist er 7. mars.

Foredragsholdere er Astrid Lill Kranmo, leder av et spesialpedagogisk førskoleteam på kommunalt nivå, og Ruth Jensen, doktorgradsstipendiat på temaet ledes profesjonslæring. Forsøk å koble det du lærer her til egen praksis.

Barnehagens rammeplan i praksis

- mange veier til dokumentasjon og kunnskap

Kursdag er 8. april, påmeldingsfrist er 11. mars, kurssted er Victoria Hotel i Stavanger.

Foredragsholdere er høgskolelektor Bente Fønnebø ved Høgskolen i Oslo og førskolelærer og spesialpedagog Unni Jernberg. Hvordan konkret arbeide med fagområder i barnehagen?

Styreren

- en balansekunstner

Kurset arrangeres 11. mai, påmeldingsfrist er 15. april.

Foredragsholdere er forfatterne av boken med samme tittel som kurset, styrer Ann Ingjerd Kanestrøm, Rygin barnehage i Oslo, og styrer Anne Haakonsrud, Lille Ekeberg barnehage i Oslo.

Kartlegging i barnehagen

- innhold og konsekvenser

Denne konferansen holdes 23. mai, påmeldingsfrist 25. april, og stedet er Grand Hotel Terminus i Bergen.

Foredragsholdere er lektor Lars Holm fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, førsteamanuensis Solveig Østrem fra Høgskolen i Vestfold, førsteamanuensis Margareth Sandvik fra Høgskolen i Oslo, logoped Nella Bugge fra Nord-Fosen PPT, og førskolelærer Elin Bellika, sentralstyremedlem i Utdanningsforbundet. Hva er kartlegging? Hvorfor står kartlegging på dagsordenen? Hva er de mulige konsekvensene?

Kartlegging i barnehagen

- innhold og konsekvenser

arrangeres i Tromsø 20. juni med samme innhold og de samme foredragsholderne som i Bergen. Stedet er Radisson Blu Hotel i Tromsø og påmeldingsfristen er 23. mai.

Konferansen gjentas i Stavanger 12. september og i Trondheim 26. september – se ny annonsering i neste nummer.

Vil du vite mer

eller melde deg på ett eller flere kurs? Les på www.utdanningsforbundet.no/kurs

Du kan sende brev til Utdanningsforbundet, postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo, eller ring 24 14 20 00

«Tenk på de sultne barna i Afrika»



Vi har alle lært matvaner av våre foreldre. De matvanene ligner kanskje på de vanene barnehagepersonalet vil lære barna – men hva vil barna, og hvor lett utsetter vi dem for trusler og press i forbindelse med måltidene?

Av Kathrine Mathilde Fagereng

Spis opp maten din, tenk på de sultne barna i Afrika, fikk jeg høre som liten. Alltid var det mat igjen på tallerken. Øynene mine var mer sulten enn magen. Ettersom jeg alltid har vært sta, har det bestandig vært mat igjen etter måltidene. Tenk på all den maten vi kaster sa pappa, så spiste han opp maten selv.

Vi har alle hatt en barndom der vi har lært matvaner av våre foreldre. Hva skjer når barnet begynner i barnehagen? Hvordan skal personalet ta hensyn til alle barn, når hvert barn har ulike erfaringer?

«Personalet må lytte og prøve å tolke deres kroppsspråk og være observante i forhold til deres handlinger, estetiske uttrykk og etter hvert også deres verbale språk», leser vi i barnehagens rammeplan (KD:2006:13). Videre: «Personalet må være tydelige modeller og bevisste på eget kulturelt og verdimelessig ståsted. (...) Personalet må være åpne for å reflektere over egne holdninger og handlinger» (KD:2006:30).

Når den voksne sier må

Lisa (5) sitter nok en gang igjen ved matbordet. Alle de andre barna har gått ut for å leke. Hun forteller nok en gang Trine (31) at hun ikke er sulten. Trine sier at alle må spise opp den brødskiva de har begynt på, og siden Lisa er blitt så stor jente må hun lære seg det! Lisa kom sent denne dagen, hun hadde spist sammen med pappaen sin rett før hun ankom barnehagen. Trine viste at Lisa hadde kommet sent den dagen, men tenkte ikke over at hun kanskje hadde spist en sen frokost. Lisa måtte spise opp maten, selv om hun allerede var full i magen. Hva sier denne fortellingen om barns medvirkning?

Lisa er fem i denne fortellingen. Hadde fortellingen vært annerledes om Lisa hadde vært to år? Eller kanskje hun hadde fått gått fra bordet om det hadde vært en annen person på vakt den dagen? Kanskje Trine har blitt opplært til dette fra sine egne foreldre, eller fra barnehagen hun selv gikk i en gang i tiden? Jeg er litt usikker på om fortellingen hadde tatt en annen vending om Lisa hadde vært yngre, det kan virke som om Trine er veldig klar på reglene for å spise opp.

Hvem som bestemmer, er avgjørende for hva som er lov. Regler for måltider og bordskikk bør utformes et personalmøte, slik personalet sammen kan få diskutert dilemmaer som dette. Alle barn bør få samme svar fra alle voksne.

Når er barnet mett?

Vi som arbeider med barn i barnehagen må lære å kjenne dem på ulike måter. Små barn kan også uttrykke at de er mette: De skyver fra seg maten, de begynner å leke med den, de spytter den ut, eller de begynner å gråte og eller vrir seg unna.

Foreldre må erkjenne sin innflytelse på egne barn. De bør tenke over sine egne handlinger og holdninger og at disse er viktige for barnets fremtid. Vil vi at barna våre skal arve våre oppfatninger av dårlige matvaner eller vil vi forandre det her og nå? Dette er holdninger som barnehagen kan være med å påvirke. Det oppstår som regel diskusjoner om sukkerholdig mat og drikke på foreldremøter, og barnehagen kan her invitere ernæringsfysiologer eller andre som har greie på kosthold.

Miljøet rundt matbordet

Jeg arbeidet en gang ved en småbarnsavdeling med en blandet aldersgruppe fra null til tre år. Barna hadde som regel masse energi, særlig var de energiske rett før maten ble trillet inn på avdelingen. I stedet for å rope og være strenge, gjorde vi noe som vi visste barna likte, vi sang. Vi spurte barna hvilke sanger de ville synge, og noen ganger spilte jeg gitar til sangene. Gitaren gjorde noe med barna, de ble liksom salige! Vi kunne også skru av lyset og tenne stearinlys, dette skapte stemning, og roet ned barna. Jeg husker også godt den gangen vi hadde et tema om Bukkene Bruse, barna kunne til slutt hele fortellingen utenat. Vi fortalte den ofte ved matbordet før barna skulle spise.

... ellers får du ikke dessert

Det er mange måter å straffe barn på dersom de ikke spiser opp maten

sin. En tidligere medarbeider truet barna med at musa ville ta maten om de ikke spiste den selv. Jeg tror hun ønsket at barna skulle bli redde for at maten skulle forsvinne, slik at de spiste opp raskere. Selv er jeg skeptisk til slike metoder.

Det forekommer at barn sliter med redusert matlyst. I stedet for å si at musa kommer og stjeler maten, kan det hende at barnet trenger noe annet å spise for å få i gang matlysten igjen. Også barn foretrekker et variert kosthold.

De sultne barna i Afrika-eksemplet kjenner jeg meg godt igjen i. Jeg var ikke et storspist barn, jeg brukte alltid lang tid med maten. Pappa hadde bodd i Afrika i sju år og hadde mange sterke minner om barn og voksne som ikke fikk i seg nok mat og næring. Men jeg hadde jo ikke de samme tankene som han. Jeg kunne ikke sette meg inn i deres situasjon, jeg fikk jo mat på tallerkenen hver eneste dag. Når man skal bruke slike eksempler for å få barn til å spise mer, er det kanskje bedre å bruke noe som barna vet hva betyr?

Spiser du ikke opp maten din, så får du ikke dessert-trusselen kaller jeg straff på høyt nivå. Desserten er jo måltidets høydepunkt! Men hvorfor bruke denne barnas glede som straff?

Da samboeren min var liten, hadde familien fisk til middag to ganger i uken. Han hatet smaken av sjømat og brakk seg hver gang. Jeg tror imidlertid at så lenge han slapp å spise opp fisken, var desserten uviktig.

Dette er nok et dilemma i mange hjem. Fisk er sunt året rundt. Det er viktig at barn får smake på forskjellig mat, men noen smaker kan det ta lang tid å få sansen for. Kanskje samboeren min hadde spist fisk i dag om han ikke hadde fått så dårlige minner som liten?

Skorper bra for tennene?

«Spiser du skorpa di, så blir tennene dine sterke!» Sant? Eller ønsker vi bare at barna skal spise opp, slik at vi vet at de har fått i seg nok mat?

Etter å ha vært i kontakt med flere tannleger om spørsmålet, blir konklusjonen at tenner ikke blir sterkere av å spise skorper. Derimot er tyggemusklene våre avhengige av at vi tygger. Hvorfor kan vi ikke heller gi skorpene til dyrene dersom barna ikke vil ha dem? «Kast dem til fuglene», sa den ene tannlegen jeg var i kontakt med.

Sier du ofte «sitt i ro til alle er ferdige med å spise»? Lisa (5) måtte sitte alene ved bordet til maten var spist opp. Trine (31) ville at Lisa skulle lære at hun måtte spise opp brødiskiva før hun fikk gå ut å leke med de andre.

Det er viktig at vi lærer barna at vi skal hygge oss sammen ved matbordet, fordi dette er en tid på dagen da vi skal slappe av og roe ned. I tillegg trenger selvsagt kroppen vår ny energi. I hjemmet kan middagsmaten være den eneste tiden på dagen der familien er samlet og får snakket sammen i fred og ro mens de spiser godt. Alle har det ikke slik hjemme, derfor er det viktig at dette blir en fin stund i barnehagen, uten stress og mas.

Skal barna få lov til å skape egne erfaringer og slippe å leve etter våre? Velbekomme!



Om artikkelforfatteren: Kathrine Mathilde Fagereng (kathrinefagereng@hotmail.com) arbeider med sin mastergrad i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo (privat foto).

En kommentar fra
Loveleen Rihel Brenna:

- Kritikkverdig av Utdanningsforbundet

Loveleen Rihel Brenna kritiserer Utdanningsforbundet for å ha hindret henne i å legge fram sitt syn på Brenna-utvalgets arbeid med dannelsbegrepet under styrerkonferansen i Stavanger i november.

Under Utdanningsforbundets styrerkonferanse i Stavanger i november i fjor gikk høyskolelektor Brit Nordbrønd ved Høgskolen i Oslo (HiO) i strupen på Brenna-utvalgets leder Loveleen Rihel Brenna idet hun blant annet hevdet at Brenna-utvalgets NOU 2010:8 *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn* slår bein under dannelsbegrepet slik det er formulert i den nye formålsparagrafen for barnehagen.

Rihel Brenna sier det var viktig for henne å få gjøre rede for hvordan utvalget tenkte i sitt arbeid med dannelsbegrepet, et punkt hun ser på som svært betydningsfullt. Det fikk hun imidlertid ikke, noe konferansearrangøren begrunnet med tidsmangel.

– Jeg er ikke sint på grunn av Nordbrønds påstander, men jeg er skuffet over at forbundet ikke ga meg lov til å redegjøre for dette viktige punktet, sier Rihel Brenna. Hun mener vektleggingen av dannelsbegrepet gjennomsyrrer hele utvalgsarbeidet.

Hun presiserer gjerne at utvalgets intensjon er å ivareta alle barn, og at utvalgets syn er at vi trenger en barnehage som ser hele barnet og der omsorg og lek får en enda større og tydeligere plass enn i dag. I forlengelsen av dette sier hun at dersom barnehagen ikke kan gi tilbud også til barn med spesielle behov og barn i gråsonen, har vi ikke et tilbud til alle førskolebarn.

– Og de som leser NOUen som et forsvar for for eksempel kartlegging, leser med feil briller på, kommenterer hun.

(De interesserte kan lett gjøre seg opp sin egen mening ved å google NOU 2010:8 og skrive ut/lese det de får opp. Red.)



Om den intervjuede: Loveleen Rihel Brenna er leder av Foreldreut-

valget for grunnopplæringen (FUG), i tillegg til en rekke andre verv. Hun var også leder for Brenna-utvalget. Høringen av NOU 2010:8 er for lengst avsluttet idet dette leses (foto: Marianne Otterdahl Jensen/FUG).

Husk Barnehagedagen
15.mars



Ferieavvikling

Både ferieloven og tariffavtaler har som intensjon at du som arbeidstaker skal ta ferie i løpet av ferieåret. Du kan ikke avtale å få penger i stedet for fritid. Ferie du ikke rekker å ta ut, må derfor som hovedregel overføres til neste år.

Etter ferieloven har du rett til ferie i fire uker og én dag. Er du over 60 år, har du rett til ytterligere én uke ferie.

Er du tilsatt i en kommunal barnehage, har du i tillegg én tariffestet ferieuke. Det samme gjelder dersom du er tilsatt i en privat barnehage med tariffavtale, der dette er bestemt, for eksempel en PBL-A-barnehage.

Det er arbeidsgiver som fastsetter tidspunktet for ferien, bortsett fra den ene ferieuken som er forbeholdt arbeidstakere over 60 år. Den bestemmer arbeidstakeren selv tidspunktet for.

Du kan likevel kreve at hovedferien, det vil si tre uker av den lovbestemte ferien, tas i tidsrommet 1. juni – 30. september. Den tariff-festede ferien kan du kreve å få tatt samlet i løpet av ferieåret, som er definert til kalenderåret.

Arbeidsgiveren din skal i god

tid før ferien drøfte med deg hvordan ferien din skal avvikles. Du kan kreve å få vite når ferien er fastsatt så tidlig som mulig, og senest to måneder før du skal avvikle ferien, med mindre særlige grunner er til hinder for dette.

Begrenset avtalefrihet

I forbindelse med feriefastsettelsen kan du og arbeidsgiveren din inngå avtale om at inntil to uker av den lovbestemte ferien, og også den tariffestede ferien, skal overføres til neste år. Dere kan også avtale at to ferieuker tas på forskudd, det vil si året før ferieåret. Avtalefriheten er begrenset på denne måten nettopp fordi meningen er at du skal få tatt ut den ferien du har krav på i ferieåret.

I helt spesielle tilfeller kan fastsatt ferie endres av arbeidsgiveren. Slik endring kan bare foretas når avvikling av den fastsatte ferien på grunn av uforutsette hendinger

vil skape vesentlige driftsproblemer, og det ikke kan skaffes stedfortreder. Skulle en slik endring medføre utgifter for deg, for eksempel fordi du ikke kan få refundert utgifter til en planlagt reise som du skulle ha tatt i den opprinnelig fastsatte ferien, kan du få erstattet dokumenterte utgifter av arbeidsgiveren.

Dersom du blir syk slik at du ikke får avviklet ferien, kan du kreve ferien utsatt til senere i ferieåret. Slikt krav må du sette frem senest siste arbeidsdag før ferien skulle ha startet. Blir du syk mens du ferierer, kan du kreve minst seks dager utsatt til senere i ferieåret. Dette må du be om uten ugrunnet opphold etter at arbeidet er gjenopptatt.

Ved sykdom eller permisjoner

Dersom du på grunn av sykdom ikke får avviklet ferien innen ferieårets utløp, kan du kreve to uker

utsatt til neste år.

Skulle ferien falle sammen med lovbestemt foreldrepermisjon eller omsorgspermisjon, kan du be om å få en pause i permisjonen mens ferien avvikles. Når ferien er slutt, gjenopptar du permisjonen. På denne måten får du en tilsvarende forskyvning av permisjonen.

Som et alternativ til dette kan du velge å avvikle permisjonen uten avbrudd, og så be om få utsatt den delen av ferien som faller sammen med lovbestemt foreldrepermisjon eller omsorgspermisjon, til senere i ferieåret.

Både ferieloven og tariffavtalene har altså en klar intensjon om at du som arbeidstaker skal avvikle din rettmessige ferie i ferieåret. Du kan derfor ikke inngå avtale med arbeidsgiveren din om at du skal få utbetalt penger i stedet for feriefritid. Har du ikke oppjent fulle feriepengene, finnes det imidlertid en mulighet for at du kan motsette deg å avvikle all den ferien du har krav på.

På grunn av denne klare intensjonen må ferie, som du i strid med lovens bestemmelser ikke får tatt ut i løpet av ferieåret, derfor som utgangspunkt overføres til neste år.

Skyldes manglende ferieavvikling at du har vært sykmeldt eller har hatt foreldrepermisjon eller omsorgspermisjon i ferieåret, og du – i forbindelse med feriepengutbetalingen – er blitt trukket i lønn som om du skulle tatt ut ferien din, kan du imidlertid kreve trekket tilbakebetalt, som et alternativ til å overføre ferien til neste år.

” I helt spesielle tilfeller kan fastsatt ferie endres av arbeidsgiveren. ...Skulle en slik endring medføre utgifter for deg, for eksempel at du ikke kan få refundert utgifter til en planlagt reise som du skulle tatt i den opprinnelig fastsatte ferien, kan du få erstattet dokumenterte utgifter hos arbeidsgiver.

Liv Hjertø:

Våg å se og våg å handle

Førskolelærere kan være i stand til å snu utsatte barns skjebner til det bedre. De må imidlertid være i stand til å se hva som skjer og de må ha mot til å handle.

Tidlig intervensjon er et stort og viktig satsingsområde i mange av landets kommuner. Øyvind Kvello, førsteamanuensis i utviklingspsykologi ved Psykologisk institutt ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim, sier at det er ønskelig at man identifiserer risikobarn og setter inn tiltak før de er seks til åtte år gamle. I dette arbeidet har ansatte i barnehagen en helt sentral rolle. Vi skal se, observere, kartlegge, sette inn tiltak og i noen tilfeller henvise videre til andre instanser.

I dag har 96 prosent av alle fireåringer barnehageplass, og 77 prosent av ett- til toåringene. Arne Holte, avdelingsdirektør i Folkehelseinstituttet, sier at barnehagen er det *viktigste* tiltaket innen psykisk helse. Han sier at vi som arbeider i barnehage er hans helter.

Han påpeker at det i barnehagen er fagfolk som observerer barna i naturlig samspill med andre barn flere timer fra mandag til fredag hver uke. Det er fagfolk som treffer foreldrene to ganger per dag. Det finnes ikke maken til mulighet for å drive forebyggende arbeid.

Tiden i barnehagen gir barnet grunnlaget for all videre læring. Det er i barnehagealder at hjernen formes. Forskning viser at barnehagen bidrar til bedre skoleprestasjoner og sosial mestring og har en langtidsvirkning inn i videregående skole. Undersøkelser fra USA viser at barnehager med høy kvalitet lukker kunnskapsgapet mellom fattig og rik. En undersøkelse fra Norge viser at barn som gikk i barnehage på 1970-tallet, oftere tok lengre utdanning og hadde høyere grad sysselsetting enn barn som ikke hadde gått i barnehage.

Videre viser forskning at kvaliteten på barnehagen har stor betydning for utbyttet barna får av å gå der. Dette betyr at det må arbeides for å sikre god kvalitet – men hva må til?

Ikke mange nok idealister

Det er en kjensgjerning at det ikke primært er lønnen som får folk til å velge barnehagen som arbeidsplass, med eller uten førskolelærerutdanning. Det er nok en del idealister som velger å arbeide i barnehage, og de velger ut fra hva de brenner for. Idealistene er viktige for barnehagen! Det spørres bare om de er mange nok til dekke opp førskolelæremangelen i mange av landets kommuner. Lønnen må være på et nivå som gjør

det lønnsomt å ta førskolelærerutdanning, på et nivå som gjør den konkurransedyktig i forhold til andre utdanningsvalg.

Som Arne Solli skrev i lederen i Første steg 4/2010 ligger livslønnen til en førskolelærer 20 prosent lavere enn lønnen til en person som går rett ut i jobb etter endt allmenfaglig videregående skole. Det er *ikke* akseptabelt! Det skal lønne seg å ta utdanning! Det må fra ansvarlige myndigheters side arbeides med å få utdannet flere førskolelærere. Førskolelærerutdanningen må styrkes i forhold til ledelse og praksis. Flere nyutdannede får praksissjokk når de kommer fra skolebenken til hverdagen som pedagogisk leder i barnehage. De er ikke godt nok forberedt i forhold til det å utøve ledelse i praksis. Personalet må av flere grunner gis gode videreutdannings- og utviklingsmuligheter.

En hjørnestein

«Barnehagen er kunnskapssamfunnets grunnmur», sier Ivar Frønes, professor ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved Universitetet i Oslo. Ut fra det som tidligere er nevnt kan man kanskje driste seg til å si at barnehagen er *samfunnets* grunnmur? Barnehagen er i alle fall en av samfunnets viktigste hjørnesteiner. Barnehagen gir allmenn språkkompetanse og bidrar til utvikling av sosiale og kulturelle ferdigheter. Barnehagen kan utvikle særtiltak og støtte for utvikling av kompetanse hos barn som trenger spesiell oppfølging. Barnehagen kan også bidra til å bygge opp kompetanse og ferdigheter for foreldre som ellers ikke fungerer godt nok som veiledere for sine barn. Investerer man i barnehagene, investerer man både i dagens barn og i morgendagens ungdommer og voksne. Det er god samfunnsøkonomi.

Forleden var jeg på en spennende og lærerik fagdag. Temaet var tidlig intervensjon. Vi fikk høre livshistorien til en gutt hvis skjebne kanskje kunne vært annerledes dersom han hadde blitt fanget opp tidligere og fått riktig hjelp; dersom det hadde vært voksne som hadde sett og som hadde hatt mot til å handle.

Det er et ordtak som sier: «Du tror det ikke før du får se det.» En klok dame har snudd ordtaket til «Du ser det ikke før du tror det.» Det handler om å våge å se og det handler om å våge å handle.



Liv Hjertø er styrer i Jønningheia barnehage i Sandnes i Rogaland (privat foto).

Dette er ditt

Første steg er ditt. Du er velkommen til å skrive for det.

Bruk muligheten!



Jeg mottar med glede tips

om temaer du mener fortjener plass i Første steg.
Jeg foretrekker e-post. Bruk vedleggsfil.

Send til: arnsol@udf.no
Eller ring: 24 14 20 31, 91 37 26 99

Anne Solli